أثر برنامج إرشاد جمعي على تحسين مفهوم الذات والتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أحادية الوالد

إعداد

رهان ظاهر محمد الطراونة

المشرف

الدكتورة جهاد محمود علاء الدين
أستاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلّبات منح درجة الماجستير في تخصص

الإرشاد التربوي

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الأردن– الزرقاء

٢٧ نيسان ٢٠١١

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ٢٠١١/٤/٢٧

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتورة جهاد محمود علاء الدين، رئيسا أستاذ مشارك/إرشاد نفسي	....
الدكتورة سهام درويش أبو عيطة، عضوا أستاذ / إرشاد نفسي و تربوي	....
الدكتورة عائشة حسين طوالبة، عضوا أستاذ مساعد /علم نفس تربوي	....
الدكتور رياض محمد ملكوش، عضوا أستاذ مشارك/إرشاد نفسي الجامعة الأردنية	....

الإهداء

إلى من علمنا كيف نحب بالقدوة......

إلى المنارة التي تتوجه لها سفني كلما عصفت الريح بأشرعتها...

إلى والدي.... إلى ذلك الشيب الطاهر الذي لم يتوانى يوما عن خدمتي وخدمة هذا الوطن....إلى والدي الذي سطّر لي في دفاتر الطفولة أمله بأن يراني فتاة جامعية تتخذ من المصاعب ركائز للصعود للقمة.

إلى حبيبتي أمي .... التي حملت العبء ثقيلا .....إلى الشمعة التي لا زالت تحترق لتنير لمن حولها ..... إلى التي أسمع وأحس وألمس دعائها وإن كان سرا ....

إلى زوجي .... الذي ما فتيء يدعمني بكل ما يستطيع وأكثر، مذللا لي المصاعب أيا كانت ليكون الحلم ....وإلى أطفالي رنيم.... وتيماء.....وعبدالله وعذرا على تقصيري وغيابي عنكم.

إلى أخواتي وأخواني وجيهان..........

إلى صديقاتي اللواتي كنت استمد منهن الطاقة كلما استنفذتها

منى وجدان وفاتن....

إلى معلمتي وزميلتي وصديقتي أميرة المجالي ...

وإلى كل الأطفال الذين يحملقون بأبواب بيوتهم منتظرين عودة آبائهم....

إليهم جميعا أهدي ثمرة تعبي

رهان

الشكر والتقدير

" وقل رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صلحا ترضه وأدخلني برحمتك في عبادك الصلحين" . (النمل،١٩)

(اللهم لك الحمد حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك)

أشكر الله تعالى الذي أعانني وأمدني بالتيسير من عنده لأتم هذه الرسالة، إيمانا مني بكلمات والدي الذي رسخ في أنفسنا أن الله تعالى خلقنا في هذا الكون لنؤدي رسالة ولنكون نافعين ومنتفع بنا، وبأن الدنيا قصيرة في عمر الزمن إلا أن بإمكاننا أن نترك فيها نقاطا مضيئة نفتخر بها وتضيء لمن حولنا، آملة أن تكون هذه الرسالة إحدى تلك النقاط.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للدكتورة جهاد علاء الدين، الأستاذة التي أتقنت رعاية الطموح فأبدعت، وعرفت أن العمل عبادة فالتزمت وآمنت أن العلم طريقا لا نهاية له فبلَغت، فكل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل لكل ما أبدعت والتزمت وبلّغت وما أسدته لي من اهتمام ووقت وجهد ومساعدة، ومتابعة لكل كلمة كتبت في هذه الرسالة، فلك أيتها الأستاذة الفاضلة كل المحبة والتقدير.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بمناقشة هذه الرّسالة وتقديم الاقتراحات والملاحظات التي وشحت بها رسالتي التي أثرتها بالتأكيد.

والشكر الموصول إلى مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية التي أفتخر بأنني من مرتباتها، وقد لقيت كل الرعاية والدعم منها فلا غرابة فهي الواجهة الجميلة لثقافة الجيش العربي والعرفان بالجميل لإدارة روضة ومدرسة الملكة علياء ولمدرسة الحسين الأساسية اللتان فتحتا ذراعيهما لي لتكونا ميدان تطبيق نموذجي أخذت منه هذه الرسالة عبقاً فريداً خاصاً. وعميقِ تقديري للأسرِ وللأطفالِ الذين منحوني فرصة تقديمِ بعضِ المساعدة لهم.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

فهرس الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

أثر برنامج إرشاد جمعي على تحسين مفهوم الذات والتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أحادية الوالد

إعداد

رهان ظاهر محمد الطراونة

المشرف

الدكتورة جهاد محمود علاء الدين

أستاذ مشارك

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى منهج العلاج المتمركز على الحل على كل من مفهوم الذات ومشكلاتِ الانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني، لدى عينة من أطفال الأسر أحادية الوالد.
تألفت عينة الدراسة من (١٤) طفلاً من الجنسين في مدارس الثقافة العسكرية ممن ينتمون لأسر أحادية الوالد. تراوحت أعمار الأطفال من (٦–٨) سنوات ممن حصلوا على درجات متدنية على مقاييس الدراسة الأربعة: مفهوم الذات والانسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني. تم توزيع أفراد عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين في العدد والخصائص الديموغرافية.

كشفت نتائج التحليلات الإحصائية المتعلقة بالفرضية الأولى، باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأداء عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات بأبعاده الأربعة [الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة]، وعلى مقاييس الإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني.كما أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية إلى وجود فروق دالّة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على جميع مقاييس الدراسة باستثناء النتيجة الخاصة بمقياس السلوك العدواني التي لم تكن دالّة، كما كشفت النتائج بالنسبة للفرضية الثالثة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج في القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى الدلالة

(α= ٠,٠٥) على كافة مقاييس الدراسة: مفهوم الذات بأبعاده الأربعة [الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة]، والانسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني)، كما تبيّن أن متوسط درجاتِ مقياس الذات العامة قد تحسّن في القياس التتبعي بدرجة دالّة عن القياس البعدي. وتشير هذه النتيجة إلى أن الأطفال المشاركين بالبرنامج الإرشادي قد احتفظوا بالمكاسِب العلاجية التي أحرزوها في القياس البعدي وذلك فيما يتعلق بتحسين مفهوم الذات، وأن الدرجات على مقياس الذات الأكاديمية تراجعت قليلاً في حين ارتفعت الدرجات على مقياس الذات غير الأكاديمية ومقياس الذات الكلية ما بين القياسين البعدي والتتبعي، لكنها جميعاً لم تكن دالّة إحصائياً. وبوجه عام، تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج الإرشادي قد أثبت فعاليته في احتفاظ أفراد عينة الدراسة من أطفال الأسر أحادية الوالد، بالمكاسِب العلاجية التي أحرزوها في القياس البعدي، وذلك فيما يتعلق بالمشكلات الانفعالية المتمثّلة بالانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والسلوكية المتمثّلة بالسلوك العدواني.

اقترحت الدراسة بعض التوصياتِ مثل إجراء دراسات مستقبلية للتحقّق ثانية من نتائج البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية على عينات مماثلة وبمراحل عمرية مختلفة، كذلك تقصي أثر التدريب على فنيات الإرشاد الجمعي المتمركز على الحل للمرشدين العاملين مع الأطفال ومنهم الذين ينتمون لأسر أحادية الوالد في التكيف مع خبرة الانفصال والتقليل من النتائج السلبية المترتبة عليها، ودراسة أثر إشراك الوالد المنفرد في البرنامج الإرشادي على نتائج الدراسة، وتفعيل تكنيكات منهج الإرشاد المتمركز على الحل من خلال التوجيه الجمعي لمختلف الطلبة، وتطبيق هذه التكنيكات على المشكلات السلوكية وجعلها هدفاً لقياس أثرها على فئاتِ عمرية أكبر.

كلمات مفتاحية: برنامج إرشاد جمعي؛ مفهوم الذات (الأكاديمي، غير الأكاديمي، الكلي، العامة)؛ المشكلات الانفعالية والسلوكية؛ الأسر أحادية الوالد؛ الإرشاد المتمركز على الحل.

الفصل الأوّل

- المقدِّمة والإطار النظري
- مشكلة الدّراسة
- أسئلة الدّراسة
- فرضيّات الدّراسة
- أهميّة الدّراسة
- مصطلحات الدّراسة
- حدود الدّراسة

الفصل الأول

المقدمة والإطار النظري

يعتبر نظام الأسر أحادية الوالد، من القضايا المعقّدة جداً، ويعود هذا بشكلٍ رئيسيّ لتعدد الفئات والأوضاع الأسرية المختلفة المؤدية لأن تتحول الأسرة من أسرة ثنائية الوالد وتصبح أحادية الوالد بحيث تندرج تحت هذا النوع من النظام الأسري، كتغيّب الأب لفترات طويلة بسبب عمله العسكري مثلاً، أو بسبب الإنفصال المؤقت بين الوالدين، أو بسبب الطلاق وتكرار ظهور وغياب أحد الوالدين، أو بسبب الإختفاء الدائم للوالد الناجم عن هجران الأسرة ومغادرة البلاد أو السجن لمدة طويلة، أو الوفاة.

كما يعود هذا التعقّد لكونه يحدث تغييرات جذرية في الأدوار المنوطة بأفراد الأسرة، الأمر الذي قد يعرقّل مسار النمو الطبيعي لوحدة الأسرة ولأفرادها، ويزيد من حدة التوتر الذي تتعرض له الأسرة مقارنة بالأسر ثنائية الوالد؛ كما أنه يترك آثاراً واضحة على دور الوالد الذي يتولى مسؤولية رعاية الأطفال، وعلى أساليب المعاملة الوالديّة التي ينهجها، وعلى الأطفال الذين يعيشون في ظل هذه الأسرة غير المكتملة. ومن المرجّح جداً أن يقوم أطفال الأسر أحادية الوالد بالمشاركة وتحمّل مسؤوليات شخصيّة ومنزلية أكثر، بما في ذلك العناية بأمورهم الخاصّة المتعلقّة بالعناية الذاتية والتغذية والترتيب والهندام الشخصي ومتابعة الأمور الدراسيّة، بالإضافة لرعاية الأخوة الأصغر سناً والمهام الأخرى التي تلقى على عاتقهم.

تتضمن الأسر أحادية الوالد، التي تتصف بالوالديّة المنفردة (Single Parenting)، الناجمة عن تغيير تركيبة وبناء الأسرة، بما فيه تقطّع استمرار وجود الأب في الأسرة واختفائه لفترات طويلة عن أفراد أسرته، وترتبط بآثار ونتائج عاطفية وسلوكية ضارّة بالغّة على الأطفال، وتعد

هذه من الحقائق العلميّة الراسخة الموثقــة كثيــراً فــي الأدب النفــسي (Mitchum, 1999; Yauman, 1991).

وتؤثر العديد من العوامل على نوعية وكيفية تطوّر الأطفال في الأسر الأحادية الوالد ومنهــا: الخصائص الديموغرافية مثل: عمر الوالد، المستوى التعليمي، والمهني ودخل الأسرة، وشــبكة دعمِ الأسرة المكونّة من أعضاء الأسرة الممتدة والأصدقاء (ويتضمن ذلك الوالد الغائب، إذا كان متوفراً)، وفي أغلب الأحيان، تعتبر العوائق والأضرار الناجمة عن هذه العوامــلِ المــصاحبة للوالديّة المنفردة، هي المسؤولة عن التسبّب في الآثار الناجمة على الأطفال وليــست الوالديّــة المنفردة بحد ذاتها(Mackay, 2005) .

تعتبر المشكلات الإنفعاليّة والسلوكية، من بين أكثر هذه النتائج والآثار الناجمة عــن الوالديّــة المنفردة على الأطفال بروزاً، ومنها المشكلات الداخلية (Internal) كتــدني مفهــوم الــذات والإنسحاب والقلق الإجتماعي والحزن والإكتئاب، ومشكلاتِ السلوكات الخارجية (External) كالعدوانية والسلوكات الخارقة للقوانين والتمرّد والاندفاعية المتزايدة، وتشتت الانتباه، بالإضافة لانخفاضِ مستوى الإنجازَ الأكاديميَ بوجه عام (e.g., Felner, Stolberg, & Cowen, 1975; Guidubaldi, Perry, Clemenshaw, & McLaughlin, 1983; Keim, 2009; Kelly & Wallerstein, 1976; Mitchum, 1999; Yauman, 1991).

وتوفّر هذه التأثيرات المتعلقة بالأداء المدرسي الضعيف دعماً لأهمية وضرورة توفير التدخّلاتِ الإرشادية داخل البيئة المدرسية لهؤلاء الأطفال. وكما يشير دريك (Drake, 1981)، بأنه من غير الواقعي افتراض أن الطفل يمكنه أَن يُؤدّي أداء أكاديمياً حسناً وهو يتعرّض يومياً لمثل هذه الصعوبات والمشاكل الوالديّة والشخصية الجدّية العالقة. وخلال مثل هذه الأوقات مــنْ الخلــل

والانهيار العائلي المتطرّف، يقع الوالدان تحت تأثير ضغوط بالغة الشدة، لا يكُونــون بــسببها قادرين على تزويد أطفالهم بالتوجيهَ والدعم الذي يحتاجونه، وبالتالي يصبح المرشدون النفسيون العاملون في المدارس مصدراً حاسماً للدعم والرعايّــة والاســتقّرار (Bonkowski et al., 1985; King & Goldman, 1988; Keim, 2009; Mitchum, 1991; Pfeifer & Abrams, 1984).

ونظراً لأن الدراسة الحاليّة تركز على الأسر أحادية الوالد (الأم فقط)، بسبب تغيّــب الأب عن الأسرة بصورة مؤقتة لفترات طويلة يمضيها خارج الــوطن جــرّاء عملــه فــي القطــاع العسكري، فإن التركيّز سيكون منصبّاً على أطفال هذا النوع من النظام الأسري الذي يتعــرّض لغياب الأب ولدورة من الانفصال وإعادة لم الشمل (Separation and Reunion).

وتتضح أهمية هذه التغيرات الأسرية في نمو الطفل وتكوينه الشخصي، فعنــدما ينفــصل الطفل عن أحد والديه، لفترة مؤقتة خاصة في طفولته المبكرة، فإن هذا يعرّضه للانغماس فــي مشاعر الحزن وعدم الأمان والقلق، هذا بالإضافة إلى تأثيرات أخرى في الشخصية، قد تكــون خطيرة إلى درجة يصعب فيها على المرء تحديد هذه التأثيرات، والتي تعتمد علــى تفــاعلات مركبة بين عدة عوامل، مثل: الجنس، والاستعداد الوراثي، والعمر، وجنس الوالد الغائب والبديل عنه، وشكل الرعاية المتيسرة للطفل في فترة النمو (السردية، ٢٠٠٠).

ويرى معظم علماء النفس أن أثر غياب الآباء، يعتمد في تأثيره على جنس الطفل، وأيضاً على العمر الذي يحدث فيه الغياب أو الفقدان، وإن كانوا يرون أن هذا التأثير، أشد ما يكون في ســن (الخامسة- السادسة) من العمر. ومبكراً، أكّد بدرسين وروبنــشتاين ويــارو (Pedersen, Rubinstein, & Yarrow, 1979)، أن غياب الأب عن الأطفال فــي مرحلــة الطفولــة

المبكرة، يمكن أن يؤثر في القدرة العقلية، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، بالنسبة للذكور والإناث على حد سواء، وإن كانت الفتيات لا يتأثرن بنفس الدرجة بغياب الأب في هذه الفترة. أما أوشمان (Oshman, 1975) فيرى أن أثر غياب الأب، يقع على كلا الجنسين في مختلف الأعمار، حتى يصل إلى مرحلة المراهقة؛ ويرى أن الأطفال (الذكور والإناث) الذين يفقدون أو يفارقون آبائهم في السنوات الخمس الأولى، يعانون من عجز ملحوظ في النمو النفسي والاجتماعي، عن بقية الأعمار الأخرى.

وقد برهنت العديد من الدراسات على الآثار السلبية من حرمان الأطفال من رعاية والديهم، سواء كان من أحد الوالدين أو كليهما، ونتائج هذا الغياب على بنيانهم النفسي والاجتماعي، حيث وجد أن انفصال الأطفال عن آبائهم، من العوامل التي تهز كيانهم النفسي والاجتماعي، وتشكّل سبباً لمعاناتهم وحرمانهم من العطف والحنان والود، كما قد يحدث الخلل في وظائف الأسرة، نتيجة للتفكك والتصدع لسبب أو لآخر، ومن هذه الأسباب غياب الأب عن الأسرة بحكم عمله كما هو الحال لدى أسر العاملين في القطاع العسكري الذين تتراوح مدة غيابهم ما بين ستة اشهر إلى سنتين، إما للدراسة أو للالتحاق بدورات تدريبية خارج البلاد أو التغيب في إحدى المناطق النائية في العالم، مما يحدث تغييراً جوهرياً في بناء الأسرة ويعيق التركيب الطبيعي لها، فيعرضها للعديد من الضغوط والتوترات شديدة الحدة، نتيجة تولي الأم لكافة المهام والأدوار والمسؤوليات الأسرية التي يكون الأبناء جزءاً منها، وأحياناً يأخذ بعض الأبناء دور الوالد الغائب، أو تقوم الأم بشكل أو بآخر بإسقاط توتراتها وضغوطاتها على الأبناء (Fairley, 2006; Mitchum, 1991).

ويعتبر إسقاط (Projection)، الأم لخصائص الأب على ابنها، أمراً شائعاً، فالأسر غالباً ما تسقط توقعاتها على أعضاء مختلفين، وبشكل خاص الأطفال منهم، وذلك استناداً إلى الشبه

الجسدي الذي يتصفون به مع أعضاء أكبر سناً، غائبين أو متوفيين من أعضاء الأسرة (Bowen, 1976, 1978). وقد يخفي الإسقاط في العديد من الأسر أحادية الوالد، قضايا عاطفية غير محلولة أو مصرّقة ومشحونة ومرهقة بدرجة عالية (Franklin, 1989).

ومن الشائع جداً في الأسر ذات الوالد الواحد، التي يكون الأب غائباً عنها (Franklin, 1989)، أن يقوم الطفل الذكر الأكبر سناً في الأسرة، بتبني وممارسة " دور الطفل الوالدي" (Parental Child)، (Minuchin, Montalvo, Guerney, Rosman, & Schumer, 1967; Minuchin, 1974)، وكما يشير فولمير (Fulmer, 1983) ، فإن " العديد من الأطفال الذكور الذين يعيشون مع أمهات منفردات (Single mothers)، يحتاجون إلى رمز ذكوري (Male figure)، لكي يتقمصون دور النوع (Gender Role) من خلاله، لكن من المؤسف أنه لا يمكن دعمهم في عملية التقمص هذه من خلال أب غائب أو أم غاضبة ومكتئبة.

وبناءً على ذلك فإن الأطفال الذين ينتمون لهذه الأسر يفتقدون لثبات الترابط الأسري ويظهر اضطراب الدور داخل أسرهم، و يكونون عرضة لخطر تطوير العديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية، حيث تؤكد العديد من الدراسات ومنها دراسة بندي (Bundy, 1995) أن العزلة والإنسحابِ الاجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني تعتبر من أهم المشاكل الانفعالية والسلوكية عند هؤلاء الأطفال.

وتشير مراجعات متعمّقة للحاجات التطورية للأطفال في الأعمار المختلفة، والأعراض التي قد تظهر في الأعمار المختلفة ردًّا على المشكلات الوالديّة كالطلاق، ومنهجيات معالجة ملائمة للأعمار المختلفة، واقترحت أنّ الإرشاد الجمعي ملائماً جداً للأطفالِ في (٩-١٢) سنةً بالإضافة

إلى المُراهقين، بينما للأطفالِ بأعمار سن (٦–٨) سنوات؛ يعتبر كلاً من العلاج باللعب الفردي والإرشاد الجمعي ملائماً، (Robson, 1982) .

وقد وَصــفتْ كانتريــل (Cantrell,1986)، ردودَ الأفعــال العاديّــة الــشائعة والحاجــاتَ العاطفيةَللأطفال الذين يتعرضّون لأوضاع أسريّة صعبة جرّاء غياب الأب، فــي ســن (٦–٨) سنوات؛ و(٩–١٢) سنةً، مؤكدة على ضرورة استناد محتوى جلــسات المجموعــة الإرشّــاديّة اللازمة لكُلا المجموعتين، إلى المرحلة التطورية والحاجات العاطفية المتميّزة لهذه الفئة.

ويظهر الأدب النفسي أن منهج الإرشاد المتمرّكــز علــى الحــل (Solution-Focused Counseling)، يعد منهجاً فعّالاً بالنسبة لمرشدي المدارس، ويعود ذلك لطولِ كفاءته الزمنية وطبيعة التفاؤل بمخرجاتــه (Bonnington, 1993; Downing & Harrison, 1992; Morrison, Olivos, Dominguez, Gomez, & Lena, 1993)، وبــالرغم مــن أن مجموعات الإرشاد المتمرّكز على الحل تستخدم بصورة رئيسية مع الأفراد والأســر، إلا أنــه ينصح كثيراً بتطبيقها مــع مجموعــات الأطفــال (LaFountain, Garner, & Eliason 1996).

ومن خلال تتبع الأدب النفسي في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، يلاحــظ وجــود قــصور واضح في الدراســات العربيــة التــي ســعت لتطــوير بــرامج التــدخل المبكــر (Early Intervention)، وبرامج الإرشاد الموجهة للأطفال في سنوات المدرسّة الابتدائية بشكل عام، والذين ينتمون لأسر أحادية الوالد بشكل خاص، والتي تهدف إلى إكساب هؤلاء الأطفال بعــض المقومات النفسية والاجتماعية، وتمكينهم من التعرف على نقاط القوة لديهم والقدرة على تحديــد المشكلة وطرق التعامل معها بشكل فعّال مثل مهارة حل المشكلات، حتى أن الدراسات العربيّة خلت من تناول العوامل المؤثرة على هؤلاء الأطفال بشكلٍ دقيق، ويفرض هذا الوضع البحثي

والعملي ضرورة قيام المختصين في مجال الإرشاد والصحة النفسية بالسعي الجـاد، وتكثيـف الجهود لتطوير برامج وخدمات إرشادية متكاملة لهذه الفئة من الأطفال، الذين يعيشون في مثـل هذه الظروف الأسرية، خاصة أن توفيّر مثل هذه الخدمات الإرشّاديّة في المدارس يسْمح بتجميع الأطفال سوياً حسب المستوى التطورّي، ويحيّد الخبرة المؤلمة ويجعلها طبيعيّة، ويسمح بتطوير نظام دعم مستمر؛ كما وتستمد هذه الخدمات كفاءتها، من وضع الطفل في المكان الذي تمـارس فيه الخدمة الإرشاديّة. وبالتالي، فإن الدراسة الحالية تهدف لإعداد وتطبيق برنامج إرشاد جمعي يستند إلى منهج الإرشاد المتمركز على الحل، ولفحص مدى فاعلية هذا البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات والتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى عينة من الأطفال الـصغار في المرحلة الأساسيّة، من أطفال الأسر أحادية الوالد من أبناء الآبـاء العـاملين فـي القطـاع العسكري، المسجلين في مدارس الثقافة العسكرية التابعة للقوات المسلحة الأردنيّة.

ويتعرض الجزء التالي إلى تقديم للإطار النظري الذي استندت إليه الدراسة الحالية في تطـوير برنامج الإرشاد الجمعي، بدءاً بالإرشاد الجمعي المستند لمنهج العلاج المتمركـز علـى الحـل كمتغيرات مستقلة، وعوامل مفهوم الذات والمشكلات الانفعالية (الاكتئاب والإنسحاب الإجتماعي) والسلوكية (السلوك العدواني) كمتغيرات تابعة تضمنتها الدراسة، وأخيراً الأسر أحاديـة الوالـد (الأم فقط) التي يغيب الوالد عنها بسبب ظروف عمله الشاقّة.

الإرشاد الجمعي (Group Counseling)

يعد الإرشاد الجمعي تدخّلاً موجهاً نحو توليد النمو والوقاية والعلاج، ويكون موجهاً نحـو توليد النمو نظراً لأنه يزوّد المشاركين بالحوافز والدافعية لصنع تغييرات تكون فـي صـالحهم ولمنفعتهم، فهو يحفّز المشاركون لاتخاذ إجراءات وأفعال تضاعف من إمكانياتهم مـن خـلال سلوكات تحقيق الذات (Self-actualizing). كما يكون موجهاً نحـو الوقايـة ، بمعنـى أن

المسترشدين يكونون قادرين على أداء دورهم في المجتمع لكنهم قد يتعرضون لخبــرة بعــض التجارب القاسية في حياتهم، وإذا كان الإرشاد ناجحاً فإن هذه المواقــف قــد تمــر ويجتازهــا المسترشدون دون آثار خطيرة على الشخصية. ويكون موجهاً نحو العلاج والشفاء، من حيــث تعامله مع الأشخاص الذين دخلوا في دوامة السلوك الهازم والمدمّر للذات، لكنهم مازالوا قادرين على التخلّص من هذه الدوامة والعودة إلى المسار الصحيح والاستفادة من خبرة الإرشاد الجمعي للتخلص من هذه السلوكات المدّمرة لشخصياتهم(Anderson,1988 ;Moore, 2002).

ويعرّف الإرشاد الجمعي بأنه "عملية دينامية مابين الأشخاص تركّز علــى التفكيــر والــسلوك الشعوري وتتضمن وظائف العلاج المؤلفة من: التسامح والتوجّه نحو الواقع والتنفيس الانفعالي والثقة والرعاية والتفهم والتقبل والدعم المتبادل، وتطوّر وظائف العلاج وتنمو ضمن مجموعــة صغيرة من خلال تبادل وإشراك الآخرين من الأقــران والمرشــد فــي الهمــوم والمــشكلات الشخصية، ويكون المسترشدون بشكل أساسي أشخاص طبيعيين لديهم هموم ومشكلات متنوعة والتي لم تضعفهم إلى الحد الذي يستدعي تغيير مكثّف في الشخصية. وقد يستخدم المسترشدون من أعضاء المجموعة تفاعلات المجموعة لزيادة فهم وتقبل القيم والأهداف ولتعلّم و/أو لمحــو التعلّم السابق، لإتجاهاتِ وأفكار وسلوكات معينــة" (Gazda, Duncan, & Meadows, 1967, p. 305).

وقد عرفت رابطة المختــصين بالعمــل مــع المجموعــات (The Association For Specialists In Group Work- ASGW)، الإرشاد الجمعي، بأنــه ممارســة واســعة ومتصلة بتقديم المساعدة، من خلال عدد من المهارات لمجموعة من الأفراد، من خلال التطبيق والممارسة لنظريات الجماعة، حيث يقدم هذه المساعدة شخص مختص ومدرب، لمجموعة مــن

الأفراد ويساعدهم على تحقيق عدد من الأهداف المتبادلة، والتي يمكن أن تكون شخصية أو بين شخصية أو معتمدة على اكتساب مهارات معينه (Corey, 2000) .

وتتكون المجموعة الإرشادية عادة من مجموعة صغيرة وثابتة، ويكون الانتساب إليها بشكل طوعي، ويكون المسئول عنها قائد المجموعة (Group Leader)، ويكون هذا القائد مدرباً ومؤهلاً لتوجيه وقيادة المجموعة، ويستخدم القائد العملية التفاعلية بين الأعضاء بشكل بنّاء وإيجابي نشط، ويكون دور القائد، إدارة عملية توجيه الأفراد نحو الشعور بأهميتهم، ويقوم أيضاً، بتعزيز السلوكات المرغوبة والتي تظهر من خلال التفاعل داخل المجموعة، وأيضاً تعزيز القدرة على تحمل المسؤولية لدى كل عضو مشترك في المجموعة الإرشادية (Lewis & Dorohy,1999)

المقابلة الفرديّة قبل البدء في تنفيذ برنامج الإرشاد الجمعي

تمثّل عمليّة إجراء المقابلة الفرديّة للمسترشد قبل البدء ببرنامج الإرشاد الجمعي، أحد الأركان المهمّة في عمليّة تكوين المجموعة الإرشاديّة، وذلك تمهيداً لاشتراك المسترشد في برنامج الإرشاد الجمعي، ويتمّ خلالها التّعرف وجمع البيانات الأوّلية عن المسترشد، ويكون ذلك من خلال الحوار بين المرشد والمسترشد، وتعبئة النماذج الخاصة بالمعلومات الشخصية وتطبيق المقاييس النفسية على المسترشد لتحديد المشكلة.

وتقدّم هذه العمليّة للمرشد النّفسي الفرصة لشرح عمل المجموعة ولتوضيح أهداف البرنامج الإرشادي، وللتأكيد على توقّعات المسترشدين واهتماماتهم وحاجاتهم، مما يشجّع المسترشدين على قبول مسئوليّة المشاركة في البرنامج، وتكمن أهميّة هذه المقابلة أيضاً في توضيح أهميّة

الجماعة الفعّالة في تحقيق أهداف الإرشاد النّفسي الجمعي، وفي التّحقّق من قبول الحالة، وتوقيع الاتّفاق الخطّي على الالتزام بشروط البرنامج الإرشادي (Corey & Corey, 1997).

المجموعات الإرشاديّة للأطفال

تتمتع مجموعات إرشاد الأطفال مقارنة ببقية المجموعات الإرشادية الأخـرى، بخـصوصية تعود لطبيعة المرحلة العمرية والمشكلات الخاصة بالطفولة، هذا بالرغم من مرورها بمرحلـة التشكيل والأوليّة والانتقال والعمل حتى مرحلة الإنهاء. وتتضمن مرحلة التشكيل المبادرة بتأدية العديد من المهام التمهيدية الدقيقة، مثل عملية المسح والفرز وإشراك أعضاء الهيئة التدريـسية للصفوف الأساسية الأولى في عملية المسح والفرز، كذلك الحصول على موافقة الآباء، وإعـداد الأطفال وتوجيههم للمشاركة في وضع قواعد المجموعة، وتوضيح أهداف المجموعة للأطفـال والمعلمين والآباء.

ومن بين المجموعات الخاصة بالمشكلات المؤثرة على الأطفال، مجموعات أطفـال الأسـر أحادية الوالد، والتي صنفها بعض البـاحثين (Alle-Corliss, & Alle-Corliss, 1999)، كمجموعة خاصة لأطفال الأسر أحاديّة الوالد بسبب الطلاق مثلاً، حيث يواجه هؤلاء الأطفـال العديد من المشكلات الشخصية والاجتماعية، والمتمثلة بالعزلة والشعور بالذنب وبالمسؤولية عن حدوث هذا الانفصال الوالدّي وخبرة الولاء المجزأ، والجهل بسبل التعامل مع المشاكل الأسرية، ومواجهة خسارة الاستقرار الأسري. ويتم تشكيل مثل هذه المجموعات لتغطية احتياجات هـذه الفئة من الأطفال حيث أثبتت الدراسات العلمية أنه يعد فعّالاً للأطفال للمشاركة فـي همـومهم ومشاعرهم مع الآخرين في مجموعة صغيرة، ومن خلال هذه التفاعلات مع الآخـرين الـذين لديهم نفس المشاعر، يتعلم الطفل كيف يتقبل ويتعامل مع الأوضاع العائلية المختلفـة بطريقـة إيجابية.

ويتم في مرحلة الإنهاء مواجهة مشاعر الإنهاء والقلق والتوتر المترتب على ذلك، ويتحدث الأطفال عن شعورهم حول المهمات التي تم انجازها ومقارنتها مع الأهداف، إلا أن ما يميز مرحلة الإنهاء في مجموعات الأطفال، هو تخصيص بعض الوقت للاحتفال، حيث يتم فيه توزيع بعض الحلويات والتقاط الصور التذكاريّة وتوزيع شهادات تقدير لجهود وإنجازات الطفل (Corey & Corey, 1997).

الاعتبارات العملية في المجموعات الإرشاديّة للأطفال

حجم وطول مدة المجموعة: يعتمد حجم وطول مدة المجموعة على أعمار الأعضاء، وكقاعدة أساسية كلما كان الأطفال أصغر، كلما كانت المجموعة أصغر، وكلما كان الأمد أقصر بالنسبة للجلسات، فطول مدة الانتباه (attention span) ، للأطفال من عمر ٤-٦ سنوات، يختلف عنه لدى الأطفال من عمر ١٠-١٢ سنة، والاعتبار الآخر الواجب وضعه في الاعتبار لدى تشكيل مجموعة الأطفال، هو مدى خطورة وجدية وحدة مشكلات الأطفال، وكمثال على ذلك: مجموعة الأطفال في سن (١٢) سنة، الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط (HD) ، يجب أن تكون صغيرة كصغر المجموعة المكوّنة من أطفال ما قبل المدرسة، كما ويجب أن تأخذ في الاعتبار أيضاً، طول مدة الانتباه ومدى تحمّل المرشد للتعامل مع الأطفال الذين سيختبرون مدى تحمّله وحدوده.

المكان: يضع المرشد في اعتباره فيما يتعلق بالموقف الإرشادي، توفير مكان مناسب للجلسات الإرشادية، بمعنى فعاليته بالنسبة للعمل الذي يرغب في إجرائه مع المسترشدين الصغار، وأن يسأل نفسه هل سيكونون قادرين على التجوال بحرية، وهل سيضطر لأن يطلب منهم باستمرار، مراعاة الحديث بصوت خافت حتى لا يزعجوا الآخرين الموجودين في الغرفة المجاورة، وهل يوفر المكان الخاص بمقابلات المجموعة الخصوصية والحرية وعدم المقاطعة، وهل يوجد

داخل الغرفة ما يمكن تخريبه بسهولة من قبل الأطفال أو أن هناك أيضاً مواد غير آمنة بالنسبة لهم؟

توصّيل التوقّعات للمسترشدين: يتولى المرشد إخبار الأطفال أو المراهقين بأسلوب بسيط عن الهدف من المجموعة الإرشاديّة، وماذا يتوقع منهم، وماذا يمكنهم أن يتوقعوا منه، ويجب أن يتأكد من أنهم يفهمون القواعد والأسس غير القابلة للتبديل أو التفاوض كقواعد أساسية، وبقدر ما يكون ذلك ممكناً، أن يحاول إشراكهم في وضع وتعزيز القواعد التي ستحكم مجموعتهم،

التحضير والاستعداد: يقوم المرشد بالاستعداد على نحو كاف لكل جلسة، وقد يحتاج لتنظيم وبناء الجلسات بمزيد من الحرص أكثر مما قد يحتاجه لدى العمل مع مجموعات الكبار الراشدين، وأن يكون مرناً بما يكفي لتعديل الصيغة والمواضيع المخصصة لجلسة معينة، لكي يتمكن من الإستجابة للأوضاع والمواقف العفوية والتلقائية للأطفال.

إشراك الآباء: لدى العمل مع الأطفال الصغار، يقوم المرشد بالتوضيح للآباء توقعاته وأهدافه بطريقة يستطيعون فهمها ويبتعدون من خلالها عن الشك، وهو بهذا يقلّص فرص مواجهة والتعامل مع الآباء المقاومين والدفاعيين، وذلك من خلال المبادرة والبدء معهم بموقف من مثل: " كيف يمكنك أن تساعدني في عملي مع طفلك؟ وكيف نستطيع أن نعمل كفريق وفق أهداف مشتركة؟ " وذلك بدلاً من التواصل معهم بطرق معقدة تشعرهم بأنهم غير مؤهلين وغير كفؤين، وبوصفه الخبير الوحيد القادر على معالجة الوضع. وغالبا ما يكون مهتماً بصدق للتعرّف على ردود فعلهم تجاه البرنامج الإرشادي، وقد يضطر إلى تخصيص وقت معيّن للتعريف ببرنامجه وتقديمه في اجتماع مع الآباء، أو قد يضطر إلى إرسال خطابات قصيرة يصف فيها مجموعته، وهذه الرسالة يمكن إرسالها مرفقة بنموذج الموافقة الوالديّة.

وتوجد خمس (٥) خمسة مؤهلات مهنية متخصصة يؤمن المختصون في الإرشاد الجمعي (Corey & Corey, 1997) بأهميتها خاصة بالنسبة لأولئك الذين يتولون **قيادة مجموعات الأطفال**، وهي:

١. الفهم الدقيق التام والشامل للمهام والمراحل التطورية للفئة العمرية المعينة التي تمثلها المجموعة.

٢. الفهم الجيد للمهارات الإرشادية، خاصة تلك المتعلقة بالعمل مع المجموعات.

٣. المعرفة والمهارات الضرورية للعمل بكفاءة مع الأطفال الذين ينتمون لمجموعات سكانية مختلفة ثقافياً.

٤. التدريب المشرف عليه في العمل مع الأطفال القاصرين في مجموعات قبل القيام بقيادة المجموعة لوحده.

٥. المعرفة بالأدب النفسي والأبحاث الهامة المتعلقة بإرشاد الأطفال والمراهقين.

وبالإضافة إلى هذه المؤهلات، فإن كفايات ومهارات محددة أخرى تعتبر ضرورية لقيادة مجموعات الأطفال أو المراهقين بكفاءة وذلك فيما يتعلق بالمعايير المهنية لتدريب العاملين مع المجموعات الموضوعة من قبل رابطة المختصين في العمل الجمعي (ASGW).

الإرشاد المستند إلى نظرية العلاج المتمركز على الحل (Solution Focused Therapy [SFT])

نَشأَ العلاج المتمرّكز على الحل (SFT)، مستنداً إلى العملِ الإكلينيكيِ الذي قام به الطبيب النفسي الأمريكي ميلتون إريكسون (Milton Erickson, 1901-1980)، وأبحاث عالم النفس الاجتماعي الانجليزي جريجوري بيستون (Gregory Bateson, 1904-1980)،

وزملائـــه (Bateson, 1972; Bateson, Jackson, Haley, & Weakland, 1956; O'Hanlon, 1989)، في مجال الإتصالِ المتناقض والرابطة المزدوجة. وقد ظهر العـــلاج المتمرّكز على الحل (SFT) والعلاج الموجز المتمرّكز على الحل (SFBT)، متـــأثراً أيـــضاً، بعدة توجهات في العلاج النفسي، مثل البنائية الاجتماعية ونظرية النظم والعـــلاج القصـــصي، وفكرة التركيبـــاتِ الشخـــصيةِ (Gergen, 1985 ; Kelly, 1955; White & Epston, 1990).

ويعتبر هذا المنهج الإرشادي من أحدث الأساليب الإرشادية المختصرة، ويعود الفضل فـــي تطويره في أوائل الثمانينات من القرن العشرين، وتوضيح وتحديد خطواته العملية في الإرشاد النفسي، لعالم النفس الأمريكـــي ســـتيف دي شـــيزر (Steve de shazer, 1940-2005)، وزوجته العالمة النفسية الكورية آينسو كيم بيرغ (Insoo Kim Berg, 1934-2007)، اللذان أنشآ عام (١٩٧٨) مركز العلاج الأســـري المـــوجز (Brief Family Therapy Center [BFTC])، بولاية وسيكنسن الأمريكية. وقد اكتشف هذان العالمان، خلال عملهما الإكلينيكـــي مع الأزواج والأسر، أن مشكلات المسترشدين كانت تحل بشكلٍ أكثر فعالية عندما يركّز المرشد على الحلّ بدلاً من التركيز على المشكلات، كما بدآ في ملاحظة التغيير الذي يحدث للمسترشدين ما بين الجلسات العلاجية، من خلال التركيز على الأوقات التي لا تحدث فيها المشكلة، أو التي لا يتعرض المسترشد فيها للضغوطات التي تحدثها المشكلة، وذلك للبحث عن الحلول المنـــشودة (Kottler, 1997).

وعلى الرغم من حداثة نشأة هذه النوع من الإرشاد إلا أن تطبيقاته العملية وإسهامات البـــاحثين حول التقنيات التي يقدمها ومدى ملائمتها في التعامل مع الفئات الاجتماعية المختلفة تعتبر دليلاً على نجاحه (Murphy, 1997).

وقد سعى دي شيزر (de Shazer, 1985) نحو الاهتمام بالجوانــب الإيجابيــة فــي حيــاة المسترشدين واستثمارها إلى أقصى مدى ممكن، حتى يتمكنوا من مساعدة أنفسهم والتغلب على الصعوبات التي تعوق أدائهم لوظائفهم الاجتماعية وتحد من قــدرتهم علــى القيــام بــأدوارهم الاجتماعية بكفاءة.

وعلى خلاف الأساليب العلاجية الأخرى، فإن هذا الأسلوب العلاجي لا يستغرق في البحث عن الأعراض المرضية ولا عن العوامل التي ساهمت في نشأتها، بقدر ما يتوجه مباشرة إلــى الحلول التي تساهم في القضاء على المشكلة أو التخفيف من حدتها أو التكيف مع نتائجها. ومن هنا فإنه يعتبر علاجاً مباشراً وموجّهاً نحو الهدف النهائي، الذي يسعى لــه المــسترشد وهــو الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي مع الذات ومع البيئة المحيطة.

ويركز الإرشاد المتمرّكز على الحل على ما يهدف المسترشد للوصول إليه من خلال العملية الإرشادية بدلاً من تركيزه على المشكلة التي دفعته للبحث عن المساعدة الإرشادية، كما يركــز على الحاضر والمستقبل بدلاً من تركيزه على الماضي، ويستخدم المرشد في هذا النــوع مــن الإرشاد الفضول بشكل لبق ليساعد المسترشد على استبصاره بمــستقبله، ثــم يقــوم المرشــد والمسترشد بالبحث عن أية تغيرات صغيرة كانت أو كبيرة باتجاه الهدف، كما ويستخدم المرشد أسلوب طرح الأسئلة حول قصة المسترشد، ونقاط القوة واستثناءات مشكلته ليعزّز هذا التقــدم (de Shazer, 1985).

ويقوم المرشد المستخدم للإرشاد المتمرّكز على الحل، بدور فعّال ويبذل جهداً أكبــر مقارنــة بالأساليب العلاجية الأخرى، ويتمحور الدور الأكبر للمرشد هنا حول مساعدة المــسترشد فــي تحديد الأهداف العلاجية والمحافظة على تركيــزه لإنجــاز تلــك الأهــداف (O'Hanlon, Weiner-Davis, 1989).

المفاهيم الأساسية

حدّد العلماء (de Shazer, 1988; Berg & Miller, 1992)، ثلاث مسلمات يقوم عليها العلاج المتمرّكز على الحل هي:

١. المسترشدون هم الذين يحددون أهدافهم العلاجية، ولا يجب أن تفرض تلك الأهداف عليهم من قبل المرشد النفسي، وعلى هذا يجب أن يكون التركيز منصباً على مساعدة المسترشدين للوصول إلى الحلول بدلاً من البحث في العوامل التي ساهمت في تفاقم المشكلة.

٢. إن التغيير مهما كان بسيطاً هو الهدف المنشود، كما أن هدف وأساس العملية الإرشادية هو شعور المسترشد بما يحدثه هذا التغيير في حياته، وتستمر العملية الإرشادية حتى يتحقق التغيير الكامل وهو زوال المشكلة أو على الأقل الحد من آثارها على المسترشد.

٣. إذا كان الأسلوب الإرشادي غير فعّال ولم يحدث التغيير، فلا تتم محاولته مرة ثانية، ومعنى ذلك أن على المرشد محاولة أسلوب آخر أو حل آخر غير الذي ثبت فشله، ويساهم هذا الأسلوب في تقديم المساعدة للتغلب على الإحباطات التي يشعر بها المسترشد وفي استثاره قدراته وإمكانياته في البحث عن حلول أخرى أكثر فاعلية في التصدي لمشكلته.

وبناء على هذه المسلمات يقدم كوتلر (Kottler, 1997)، خمسة مفاهيم أساسية يقوم عليها الإرشاد المتمرّكز على الحل وهي:-

١- التركيز على ما يمكن تحقيقه وفقاً لمعطيات شخصية المسترشد والبيئة المحيطة. وعلى هذا تقع على المرشد مسؤولية توجيه المسترشد نحو ما يمكن تحقيقه والنجاح فيه بدلاً

من تعريض المسترشد لخبرة فشل أخرى . ويشير أنصار هذه النظرية إلى ذلك بتعبير حديث الحل (Solution talk) بدلاً من حديث المشكلة (Problem talk) ، ومعنى ذلك أن العملية الإرشادية يجب أن توجه نحو الحل وكيفية الوصول إليه.

٢- التأكيد على أن كل مشكلة لها استثناءات (هي الأوقات التي لا تظهر فيها المشكلة) بحيث يمكن تحويلها والتعامل معها على أنها حلول ممكنة للمشكلة. ويرى مؤسسو هذا النوع من العلاج أن المسترشدين لديهم اعتقاد خاطئ بأن المشكلات التي يعانون منها ملازمة لهم على الدوام، بينما في الواقع لا يستمر تأثير المشكلة بنفس القوة طوال الوقت. وتكمن المشكلة في أن المسترشدين لا يلاحظون اختفاء المشكلة من حياتهم بالقدر الذي يشعرون بتأثيرها عندما تتجدد. من هنا فإن ملاحظة وإدراك المرشد لتلك الاستثناءات يعتبر الخطوة الأولى نحو الوصول إلى الحلول الممكنة لمساعدة المسترشد.

٣- فكرة كرة الثلج (Snow ball) بمعنى أن التغيير البسيط في حياة المسترشد يؤدي إلى نجاح أكبر وصولاً إلى الهدف النهائي وهو التوافق النفسي والاجتماعي.

٤- أهمية الاعتراف بأن لكل مسترشد قدرات ونقاطِ إيجابية وإمكانياتِ يستطيع استخدامها للتغلب على ما يواجهه من صعوبات.

٥- ضرورة صياغة أهداف المسترشد بصورة إيجابية بدلاً من صياغتها بصورة سلبية.

تكنيكات العلاج في الإرشاد المتمركّز على الحل

يوظّف الإرشاد المتمركّز على الحل العديد من التكنيكات العلاجية، التي تعتبر وسائل فعّالة وتعتمد بدرجة كبيرة على مهارة المرشد وعلى مدى استجابة المسترشد أثناء العملية الإرشادية. وقد أثبتت هذه التكنيكات فعاليتها في العديد من المجتمعات والثقافات، مع مراعاة أن العامل

الثقافي والاجتماعي يبقى هو العامل المؤثر في الجانب التطبيقي لهذه الأساليب والتكنيكات، فلكل مجتمع خصوصيته الثقافية والاجتماعية، حتى وإن تشابهت المشكلات الإنسانية (de Shazer, 1988). وفيما يلي عرض لبعض من هذه التكنيكات العلاجية (Dan, 2008; de Shazer, 1988; Postman & Rao, 2006):

١. إعادة التشكيل (Reframing): وهو أسلوب يستخدم من أجل مساعدة المسترشدين على تفهم الجوانب المختلفة بمشكلتهم وبموقفهم ولصياغة أهداف المسترشد العلاجية من خلال التركيز على نقاط القوة لديهم واستخدامها لتحقيق أهداف المسترشد التي يسعى لتحقيقها.

٢. السؤال المعجزة (Miracle Question): والهدف الرئيسي من هذا التكنيك هو البحث عن الاستثناءات التي يمكن أن تقود المسترشد إلى عملية المساعدة. ويطرح السؤال المعجزة بشكل ملفت للانتباه، ويستدل المرشد من خلال إجابة المسترشد على هذا السؤال عن الحلول التي يراها المسترشد أكثر فعالية، ثم يقوم بمناقشة المسترشد حول إمكانية تطبيق تلك الحلول، كما أنه يساعد على إطلاع المسترشد حول التغيير الممكن الوصول له عندما لا تكون المشكلة موجودة، وعلى تحديد الأهداف والخطوات العملية التي يجب القيام بها للوصول إلى التغيير. مع مراعاة ضرورة تعديل الأساليب العلاجية بما يتوافق مع البيئة الثقافية والاجتماعية للمسترشد مثل توضيح بعض المسميات المرتبطة بتلك الأساليب والتكنيكات العلاجية كتسمية السؤال المعجزة مثلاً سؤال الحلم (Dream Question)، حيث يساعد هذا في عملية إيصال الفكرة للأطفال تبعاً للمرحلة العمرية التي ينتمون لها.

٣. أسئلة "ماذا بعد؟" ('What else' Questions): إن الهدف من هذه الأسئلة هو زيادة وتعزيز فرصة المسترشدين في أن يجدوا الحلول الممكنة للمشكلات التي يواجهونهـــا. مثال، حيث يسأل المرشد ماذا بعد أن تتخلص من كل هذه المشكلات، ما الذي يمكن أن يتغير في حياتك؟

٤. خريطة العقل (Mind Mapping): إن هذا التكنيك العلاجي باختصار يتمثــل برســم خريطة للأفكار التي تقود وتوجه المسترشدين وتصبغ ســلوكهم ومــشاعرهم، ويمكــن للمرشد أن يستخدمه من خلال استدعاء سلوك المسترشد الإيجابي مهما كــان صــغيراً، وتعزيز ذلك السلوك في حياة المسترشد وتشجيعه على تكرار هذا السلوك واستخدامه في مواقف عديدة.

٥. دفع وتوجيه النجاح قدماً (Forward Success): ويعرّف هذا التكنيــك بأنــه مــساندة وتشجيع نجاح المسترشد من خلال إسماع المسترشد كلمات المدح والثناء تقديرات الثناء والإطراء على المسترشدِ (Client Compliments) . حيث يبدي المسترشدون عادة رغبة في الحصولِ على الثناء حول ما يقومون به من إنجازات، ويمنحهم الثقة بـــالنفس ويعمل على رفع الدافعيه لديهم لتحقيق أهداف العملية الإرشادية ويجعلهم أكثر فاعلية في العملية الإرشادية.

٦. أسئلة التقدير (Scaling Questions): ويهدف هذا التكنيك إلى مراقبة وتقييم التحسّن الذي يطرأ على الحالة من مقابلة إلى أخرى أثناء العملية العلاجيــة بطريقــة رقميــة مبسطة، حيث يعمل على ترجمة الألفاظ إلى أرقام كما أنه يساهم في إيجاد أهداف جديدة تساهم في إحداث التغيير المطلوب، وتهدف سلالم التقدير إلى تحديد المدى الذي بلغــه الشخص لتحقيق الأهداف، ولتعيين مواطن القوة والضعف، كما أنه يساعد فــي تحديــد

التقدّم والتحسّن في المجال المحدد والذي تم تحديده للقياس على سلالم التقدير، ويساعد على تشخيص وتحديد الصعوبات التي حالت دون إحراز التقدّم عند تحليل هذه النتائج.

ويتم ذلك من خلال الطلب من المسترشد أن يحدّد على مقياس يبدأ من (صفر إلى ١٠)، بحيث يشير الصفر إلى عدم التقدّم أو التحسّن في حل المشكلة، بينما يدلّ رقم (١٠) أن المشكلة انتهت تماماً وتم التوصّل إلى حلها أو تم تحقيق الهدف المحدد لقياسه. وعندما يختار المسترشد رقماً بين طرفي المقياس، يقوم المرشد بمناقشة سبب اختيار الرقم وعن مقدار التحسّن الذي طرأ على الحالة. فمثلاً عندما يختار المسترشد في المقابلة الأولى (صفر)، وفي المقابلة الثانية يختار الرقم (٤) يتم مناقشة ذلك مع المسترشد عما حدث من تقدّم، وما هي الأفعال والمهام التي قام بها في مواجهة المشكلة التي يعاني منها والتي ساهمت في تقدمه من صفر إلى أربعة، وما هي الأسباب التي منعت من العودة إلى الدرجة الأقل. ثم عندما يذكر المسترشد بعضاً من تلك الأفعال التي ساهمت في عملية التغيير يوجه من قبل المرشد على الاستمرار بذلك حتى تستمر حالة التغيير وصولاً إلى الأهداف العلاجية.

٧. أسئلة البحث عن الاستثناءات (Exception Seeking) : توجد هناك دائماً أوقات يكون فيها تأثير المشكلة محدوداً أو غير موجود، وهذا يعني أن المرشد يحاول من خلال العملية الإرشادية، أن يعمل على تشجيع المسترشد ليكون أكثر استبصاراً بهذه الأوقات، ويشجعه على وصف الاختلاف بين هذه الأوقات والأوقات التي يظهر فيها السلوك المشكلة، وما هي السلوكات التي قام بها المسترشد ليحدث هذا الفرق، والهدف في هذه المرحلة يكون التركيز على هذه السلوكات التي ساهمت في اختفاء أثر المشكلة.

٨. أسئلة المواجهة (Coping questions): تم تصميم هذا النوع من الأسئلة لجمع وتحديد معلومات حول مصادر المسترشد ونقاط القوة التي لديه، والعمل على مساعدته

لإدراكها، والعمل على إظهارها بشكل واضح مع الحفاظ على إدراك المسترشد للواقــع بأن هناك مشكلة، وكيف يمكن أن نوظّف هذه القوة لحل تلك المشكلة، ويبــدأ اســتخدام أسئلة المواجهة بشكل داعم وبرفق مع المسترشد لدعم عملية تحديد المصادر واستخدامها لتحقيق الهدف.

٩. تحديد المصادر (Resources): تساهم هذه العملية في استحضار وتحديد المهــارات والقدرات التي تعتبر من مصادر قوة المسترشد، ولا يتم الاعتماد فقط على ما يــسرده المسترشد بل من خلال التواصل مع شبكات الدعم الاجتماعي التي تساهم فــي تنميــة وتطوير هذه الموارد، وتساعد المسترشد في إيجاد حلول جديدة تساهم في حل المشكلة بشكل إيجابي، ويقوم المرشد بدور الداعم للمسترشد من خــلال اســتخدام التكنيكــات السابقة. وتقسّم الموارد إلى نوعين: موارد داخلية، وتشمل مهارات وصفات وقــدرات وقيم ومعتقدات خاصة بالمسترشد تكون ذات فعالية ومعززة لعملية التغيير المطلوبــة، وموارد خارجية، وتشمل العلاقات الداعمة مثل (العائلة والأقارب والأصدقاء وجماعات الإرشاد الداعمة).

١٠. الحديث المتحرر من المشكلة (Problem-free talk): ويشير إلــى تبــادل أطراف الحديث عن أي موضوع وبصرف النظر عن المشكلة المعروضة، والذي قــد يتعلق مثلاً بالأسرة والعمل والاهتمامات الشخصية، من أجل تشجيع التفكير إلى أبعــد من المشكلة والكشف عن الموارد والكفاءات والقوى؛ مثلاً: كيف تمكنت من الاستيقاظ مبكراً والحضور إلى حصة الرياضة هذا الصباح؟ ما رأيك في أنك تمكنت من تقــديم الواجبات المدرسية في الوقت المحدد؟

ويستخدم هذا التكنيك كأسلوب فعال لتحقيق التنفيس الانفعالي للمسترشد وإعطائه الفرصة للتحدث عن مواضيع مختلفة في حياته، ويساهم المرشد خلال ذلك بإعادة الصياغة لتوضيح وتحديد نقاط القوة لدى المسترشد ويشارك المرشد خلالها ببعض خبراته الخاصة مع المسترشد لمساعدته ليصبح أكثر استبصاراً بنفسه، وللوصول إلى كشف أعمق للذات، كما أنها توفر للمسترشد شعوراً بالراحة وبالقدرة على الإنجاز، وفي هذه المساحة من الحديث المتحرر من المشكلة يتم التعرف بشكل واضح عن مصادر وموارد القوة لدى المسترشد التي يمكن أن تستخدم للتوصل لعدة حلول للمشكلة.

تطبيق الإرشاد المتمرّكز على الحل في المجموعات الإرشادية (Applying Solution-Focused Counseling To Groups)

يستند منهج الإرشاد المتمرّكز على الحل إلى الاعتقادات حول التغيير واعتقادات الشكاوى وإيجاد الحلول، وعندما يطبق المرشدون الإرشاد المتمرّكز على الحل في مجموعاتهم الإرشادية يستفيد الأعضاء من الحلّ الإيجابي للمشكلة، ومن العوامل العلاجية الملازمة للعمل الجماعي:

الاعتقادات حول التغيير: يشجع المرشدون في كافة عمليات ومراحل المجموعة بدءاً بعملية ما قبل الفرز والتشكيل على استخدام الحديث الموجّه نحو الحلّ مع المسترشدين، فالسؤال الأول الذي يطرحه المرشد " ما هو الشيء الذي تريد أن تغيّره؟ (What is it you would like to change?)"، وذلك للتمهيد ولكي يدرك عضو المجموعة بأن المجموعة الإرشاديّة موجّهة نحو العمل (Action-oriented)، ونحو إيجاد طرق وأساليب جديدة لتطوير الحلول.

فالفرد يدور في دائرة مغلقة من خلال محاولة علاج المشكلة بحلول أثبتت فشلها وساهمت في تفاقم المشكلة. ويكمن العلاج لهذا الوضع في كسر هذه الدائرة من خلال التخلي عن الحلول عديمة الفائدة ومحاولة إيجاد حل مختلف، ويعترف هذا المنهج بأن أي تغيير في حلول الأفراد

المجرّبة، سيغيّر اعتقاداتهم حول الصعوبات التي يواجهونها، وبالتـــالي فـــأي تغييـــرات فـــي اعتقاداتهم حول تلك الصعوبات ستسهم في تعديل أسلوب حلهـــا (Huber & Backlund, 1991, p. 29).

ويقدّم أعضاء المجموعة اعتقاداتهم حول المواقف التي يتعرضون لها باللغة التي اعتادوا أن يستعملوها، وبدوره، يستمع المرشد إلى استخدام التسميات والمطلقات التي تعكس اليـــأس مـــن التغيّر، ويساعد الأعضاء على استبدال لغتهم العاجزة بصيغة الأفعال والقدرة والكفاءة، فعلـــى سبيل المثال، عندما يقول أحد الأطفال" أنا أحب الطعام كثيراً، أنا أكول (overeater) "، يرد عليه المرشد بقوله " تقصد أنك تميل أحياناً لأن تأكل كثيراً (Walter & Peller, 1992).

الاعتقادات حول الشكاوى: يعتقد مرشدو منهج الإرشاد المتمركز على الحل، بأن جميع الأفـــراد يواجهون صعوبات في حياتهم، وأنها تصبح مشكلات فقط عندما يسيئون التعامل معها، خاصـــة عندما يقومون بتطبيق نفس الحلول العقيمة عليها (Huber & Backlund, 1991). وفي هذا السياق، تشير فرضية خاصة بهذا المنهج الإرشادي، إلى أنـــه مـــن الـــصعب أن ينظـــر إلـــى المسترشدين نظرة واحدة حتى وإن كانت تبدو مشكلاتهم متشابهة، إلا أن هناك قاعدة مـــشتركة تجمعهم، وهي الحاجة للنجدة العاطفية والرغبـــة فـــي إبقـــاء الحيـــاة مرغوبـــة (Huber & Backlund, 1991; Murphy, 1997).

التركيز على الحلول: شبّه دي شيزر (de Shazer, 1985) الشكاوى التي يعبّر المسترشدون عنها بالأقفال الموجودة على الأبواب التي تؤدي بالفرد حين فتحها للوصول إلى حياة مرغوبة، مؤكّداً أن الحلول لا تأتي من خلال هذه الأقفال، وإنما من خلال المفاتيح (keys) وبشكل محدد ما أطلق عليه المفاتيح الأساسية أو المفاتيح الرئيسية (a master keys) ، لأنها تفتح جميـــع أنواع الأقفال، وهي عبارة عن مهام قابلة للتحويل لتنطبق على العديد من الحالات المختلفة.

ويبحث واحد من تلك المفاتيح الأساسية، عن الاستثناءات والأوقات التي لا يواجه الفرد فيها الصعوبة، وهذا يساعد الفرد على أن يدرك بأن الصعوبة ليست كلها شديدة، وأنها ليست جميعها كما يفترض، فالبعض منها قد يكون هو شخصياً يبذل جهوداً ويقوم بأعمال تحول دون وقـــوع تلك الصعوبة بشكل محدد. ويعد القيام بعمل شيء مختلف أحد المناهج التي تشجّع على التغيير، خاصة أن أعضاء المجموعة الإرشاديّة عادة ما يخافون إذا انحرفوا عن نمطهم العادي المستخدم في التعامل مع مشاكلهم لاعتقادهم بأن الأوضاع ستصبح أســوأ (Huber & Backlund, 1991).

وعلى أية حال، فإن الخطوة الحاسمة تتضمن أن يترك الأطفال حلولهم العادية القديمة، وأن تتم دعوتهم للعمل على إيجاد شيء مختلف أو غير عادي بالنسبة لهم، وفي أغلب الأحيان يساعد هذا الأسلوب– إذا غيّروا من سلوكهم العادي– علـــى تغييـــرهم كليـــة بمـــستوى (١٨٠) درجـــة (LaFountain, Garner, & Eliason 1996).

مفهوم الذات (Self- Concept)

يشكل مفهوم الذات العامل الأساسي في الأداء الاجتماعي والتكيف النفسي، كما أنه يعتبـــر حجر الزاوية في رفاهية وسعادة الإنسان (Granvold,1994) ، لذا يعتبر من أهـــم عناصـــر الشخصية؛ لأنه مكون نفسي هام في فهم أنماط سلوكية عديدة، لدى الفرد فـــي عـــدة مجـــالات أكاديمية وغير أكاديمية، كما يعتبر مركزًا للتكيف السيكولوجي والسعادة الشخصية والأداء الجيد (حمدي وداود، ١٩٩٧). وبناءً على ما سبق، يمكن القول: إن مفهوم الذات يعد مـــن الأبعـــاد الهامة في دراسة الشخصية، وله أهمية في نظريات الشخصية والإرشاد النفسي، ويعتبـــر مـــن العوامل التي تمارس تأثيراً كبيراً على السلوك. ويمثّل مفهوم الذات جانب التفكيـــر أو الجانـــب

المعرفي الخاص بالذات (ذو الصلة بالصورة الذاتية للفرد) وعموماً يشار إليه بأنه " المجموع الكلي من نظام ديناميكي منظّم ومعقّد للمعتقدات والمواقف والآراء المتعلّمة التي يحملها كل شخص والمتعلقة بوجوده الشخصي بوصفها أمراً صحيحاً " (Purkey, 1988).

ويعتبر روجرز (Rogers, 1961) ، صاحب المنهج المتمركز على المسترشد (Client Focused Therapy)، من أهم علماء النفس الإنسانيين الذين تحدثوا عن أهمية مفهوم الذات، وقد عرف روجرز الذات بأنها المكون المركزي في شخصية الإنسان، وفي تكيفه الشخصي والاجتماعي، ووصف الذات بأنها منتج اجتماعي يتأثر بدرجة خاصة بطبيعة العلاقات الشخصية التي يتعرض لها الفرد (Purkey, 1988) .

وبناء على ما سبق، فإن مفهوم الذات كما يراه روجرز هو مفهوم أو تصور جشطالتي كلي منظم، يتكون من إدراكات الفرد عن ذاته بمفردها، ومدركات علاقتها بالآخرين وبمظاهر الحياة المختلفة وطبيعة الحياة المترتبة على هذه المدركات. وقد استعمل روجرز تقدير الذات، ومفهوم الذات كمترادفين؛ كما ميّز روجرز بين كيف نرى أنفسنا حقيقة، وهو (مفهوم الذات الحقيقي) وما نرغب في أن نكون عليه (مفهوم الذات المثالي)، ويرى روجرز أنه في حالة كون مفهوم الذات الحقيقي ينسجم مع مفهوم الذات المثالي، فإن الفرد سيمتلك حتماً مستوى صحيا من تقدير الذات.

ويصف ديمولين (Demoulin, 1998) مفهوم الذات بأنه المجموع العاطفي للمشاعر الإيجابية والسلبية لخبراتنا في الحياة. ويشير وولفولك (Woolfolk, 1998)، إلى أن مفهوم الذات هو مزيج من الأفكار والاتجاهات التي يمتلكها الأشخاص عن أنفسهم ، ويمكن اعتباره تفسيراً وتوضيحاً من أنفسهم لأنفسهم ، وبناء مخطط وسكيمات معرفية (بمفهوم بياجيه) يظهر انطباعاتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم عن أنفسهم.

كما قدم هاماشيك (Hamachek, 1978) تعريفاً إجرائياً لمفهوم الذات، يشير إلى أنه مجموعة خاصة، أو محددة من الأفكار والاتجاهات التي نملكها، كأفراد عن أنفسنا في لحظة معينة (Brassfield, & Daniels, 1995)، وبهذا المعنى فهو يؤكد على أن مفهوم الذات يمثل الصورة التي نضعها في عقولنا عن أنفسنا. وقد أشار هامشيك (Hamachek, 1978) إلى أن "صورة الهيئة الجسميّة هي جزء من مفهومِ الذات. فالذات الجسميّة لدى الفرد هي الصَدَفَةُ الخارجيةُ التي يسكنُ داخلها كُلّ مشاعرِه الداخليةِ، وبالتالي، فهي في حد ذاتها تَستحقُّ أن تُعْرَفَ وأن تُفْهَمَ لما تتضمنه من إمكانيات لانتزاع الإستجابات الإجتماعيةِ التي تُساهمُ في تشكيل المفهومِ الكليّ العام للفرد عن نفسه" .

وفي هذا السياق يشير فرانكين (Franken, 1994) إلى" هناك قدر كبير من البحث الذي يبين أن مفهوم الذات هو ربما الأساس لجميع دوافع السلوك، وأن مفهوم الذات هو الذي يعطي الدفعة لبزوغ الذوات المحتملة والممكنة، والتي بدورها تخلق الدافع للسلوك " .

ويدعم هذا فكرة أن نموذج الفرد أو رأيه ووجهة نظره في العالم وعلاقة الفرد بهذا الرأي، توفّر الحدود والظروف التي يطوّر الفرد من خلالها رؤيته حول الاحتمالات الممكنة، وتعد هذه واحدة من القضايا الرئيسية التي تواجه الأطفال والشباب في الوقت الحالي (Huitt, 2004).

ويمكن تقسيم مفهوم الذات إلى نوعين :

- مفهوم الذات الإيجابي: ويشتمل بوصفه الجانب الإيجابي لمفهوم الذات، على عدد من الخصائص الإيجابية للسلوك، كما ينعكس على البعد الإيجابي للشخصية. ويعتبر بناء مفهوم ذات إيجابي، مطلب نمائي للأطفال، لأنه يمهّد السبيل للنمو الصحي لهذا المفهوم في المراحل التالية على أسس سليمة؛ ففكرة الطفل عن ذاته، إذا ما كانت سوية تعمل على اتساق مع الجوانب المختلفة لشخصيته لإكسابها طابعاً متميزاً (قاسم، ١٩٩٤). ويتمثل ذلك

من خلال تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، ويتم لمسه من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين والاحتكاك بهم، بحيث يكشف الفرد من أسلوبه في التأمل والتفاعل من خلال الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية والثقة الواضحة في النفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي (سليمان، ٢٠٠٠) .

❖ مفهوم الذات السلبي: ويقصد به تكوين صورة سلبية عن الذات، وهو ما ينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد، والتي تخرج الأفراد عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، والتي يحكم من خلالها على الطفل بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي، فتضعه في فئة غير الأسوياء، ويتعلق هذا بمجمله بالأساليب الوالديّة التي تتصف بالقسوة والتسلّط، أو بالحماية الزائدة، أو السيطرة التامة على الطفل، والإهمال وعدم الاهتمام بالطفل (عبد الله، ٢٠٠٠).

وهكذا، يتكون مفهوم الذات لدى الفرد وينمو نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية (Kramschuster, 2001)، وتبرز أهمية الخبرات الإيجابية المبكرة في حياة الطفل خصوصاً في السنوات من الثانية وحتى السادسة؛ كمحدد لنوعية ومضمون الذات لديه، لأن أساس تطوير مفهوم الذات يتم بناؤه خلال هذه المرحلة (Banham, et al., 2000). كما ويتشكل مفهوم الذات من خلال متغيرات كثيرة، تختلف في درجة تأثيرها، وتأخذ الأسرة نصيب الأسد في هذا الجانب، من حيث درجة تأثيرها في تشكيل الملامح الأساسية لما يكون عليه الطفل، إذ إن الخبرات الأولى التي يمر فيها، هي في غاية الأهمية في بلورة شخصية الطفل وما سيصل إليه، وتعتبر الأسرة هي الأكثر تأثيراً في تشكيل الفروق في مكونات الشخصية (الظاهر، ٢٠٠٠)، وتشير العديد من الدراسات إلى أن ٨٠% من مفهوم الذات لدى الطفل، يتطور في عمر الخمس سنوات، وأن هذا المفهوم يتطور نتيجة للتفاعل الاجتماعي

المبكر، حيث يتأثر هذا التطور بمدى تقبل الذات وتقديرها، ويعتمد ذلك على نوعيـــة وطبيعـــة التفاعلات المختلفة، التي تحدث في بيئة الطفل، وبشكل أساسي التفاعل الاجتماعي، خـــصوصاً القضايا المتعلقة بالتعاطف مع الطفل والثقة به والتوقعات منه (Banham, et al., 2000).

ويطوّر الطفل مفهوما لذاته من خلال تفاعلاته مع الآخرين، فيكون صورته لذاته، وهي نتيجـــة لتميز ذات الطفل عن الآخرين، وعن الاتجاهات التي يحملونها تجاهه، وهذه الاتجاهـــات هـــي جزء من ذات الطفل، وتميزها عن غيرها من الذوات.

وقد أوضحت دراسات مختلفة، مثل دراسة كومبس (Combs, 1962)، أن التفاعل الاجتماعي الجيد، والعلاقات الاجتماعية الناضجة، تعزز فكرة الطفل الإيجابية عن ذاته، وأن مفهوم الـــذات الإيجابي، يعزز التفاعل الاجتماعي، ويزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية، وتبدأ هذه التفاعلات والعلاقات في محيط العائلة، من خلال العلاقة المتبادلة مع الوالدين، وتفاعـــل الطفـــل معهمـــا، ويمكن للطفل أن يصبح عدوانياً أو انسحابياً أو ذا مفهوم متدنٍ عن ذاته، إذا شعر بالإهمال والنبذ في عائلته (الخولي، ٢٠٠٤).

وعند وصول الطفل سن المدرسة، فإنه يتأثر بجماعات أخرى تعمل على تعزيز مفهومه عـــن ذاته، ويمثل المعلم دوراً هاماً في نمو مفهوم ذات إيجابي لدى الطفل، وذلك لازدياد شعور الطفل بقيمته وشعوره بالقبول وبالحب والعطف والحنان، ويزداد بالتالي نشاطه الاجتمـــاعي والعقلـــي ومقدرته على التعبير عن ذاته، ويسير مفهوم الذات نحو الارتقاء والتمايز بفضل عمليات النضج والتعلم والتنشئة، وكلما اتسعت رقعة بيئة الطفل، ازدادت معها محتويات مفهومه لذاته؛ لتـــشمل الصفات الجسمية، والنفسية، والممتلكات المادية، والعلاقات الاجتماعية، والاهتمامات والرغبات، والأهداف، والدور في الحياة (Woolfok,1998).

ويعتمد مفهوم الذات في تكوينه على تقييم الآخرين والمهمين في حياتنا، لذلك لابد من استعمال الأساليب الصحيحة في التنشئة، والابتعاد عن الأساليب غير السوية في التربية، حتى يصبح الطفل قادراً على تقبل ذاته وقدراته، واحترامها، وقادراً أيضاً على حل مشكلاته بنفسه (Burns, 1984)، (Marsh ,Graven , & Debus 1991).

المشكلات الانفعالية والسلوكية (Emotional and Behavioral Problems)

تعرف المشكلات الانفعالية والسلوكية بأنها صعوبات تتعلق بعدم القدرة على التكيف مع معايير السلوك الاجتماعي، والذي ينعكس سلباً على تكوين العلاقات الاجتماعية وعلى التحصيل الأكاديمي، وتبعاً للإصدار الرابع للدليلِ التشخيصيِ والإحصائيِ للاِضطرابات العقليةِ- الجمعية الأمريكية للطب النفسي (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [4th, ed.]; DSM- 1V; American Psychiatric Association, 1994)، للمشكلات الانفعالية والسلوكية في مرحلة الطفولة والمراهقة، يعتبر الفرد مضطرباً انفعالياً وسلوكياً عندما يستمر ظهور السلوك المضطرب لمدة ستة أشهر فأكثر، وعندما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطالب، شريطة أن يظهر لديه (٣) ثلاثة أعراض فأكثر من الأعراض التالية وهي:

تحطيم الممتلكات، السرقة، التسرب من المدرسة، إيذاء الحيوانات، عدم تكوين علاقات اجتماعية أو صداقات مع الآخرين، التصرفات غير اللائقة والأنماط السلوكية غير الناضجة التي لا تتناسب مع المرحلة النمائية للطفل، عدم القدرة على التعلم لوجود إعاقة جسمية أو حسية، تقلب المزاج والشعور بعدم الاستقرار والراحة والسعادة، الميل لإظهار بعض المشكلات العدوانية أو مشكلات الأكل والكلام والخوف والشكوى من الألم.

أما باور (Bower, 1978) فقد عرف المشكلات الانفعالية والسلوكية بوجود صفة أو أكثر من الصفات التالية لمدة طويلة من الزمن لدرجة ظاهرة وتؤثر على التحصيل الأكاديمي، وهذه الصفات هي:

- عدم القدرة على التعلم، التي لا تعود لعدم الكفاية في القدرات العقلية أو الحسية أو العصبية أو الجوانب الصحية العامة.
- عدم القدرة على إقامة علاقات شخصية مع الأقران والمعلمين والاحتفاظ بها.
- ظهور سلوكات ومشاعر غير ناضجة وغير ملائمة ضمن الظروف والأحوال العادية.
- مزاج عام أو شعور بعدم السعادة أو الإكتئاب.
- النزعة لتطوير أعراض جسمية مثل: المشكلات الكلامية والمخاوف والمشكلات المدرسية.

وتقسم هذه المشكلات إلى اضطرابات انفعالية داخلية و اضطرابات سلوكية خارجية، وغالباً ما تظهر الإناث بعض سلوكات الخجل والقلق والانسحاب الاجتماعي وبعض الأعراض الاكتئابية والتي تصنف ضمن المشكلات الانفعالية الداخلية، بينما يظهر الذكور بعض السلوكات العدوانية والتمرّد التي تصنّف ضمن المشكلات الخارجية. وتحتل مجموعة المشكلات الداخلية المرتبة الثانية في الأمراض النفسية التي يصاب بها الأطفال والمراهقين (Achenbach & Edelbrock , 1983 ; Quay , 1986)، حيث يعاني الأطفال والمراهقون من المشكلات الخارجية بصورة أكثر تكراراً (McMahon, 1994).

وتتضمن الاضطرابات الداخلية في الطفولة والمراهقة المشكلات ذات الصلة بالقلق والخوف والخجل وتدني تقدير الذات والحزن والاكتئاب. وقد وجد أن هذه المشكلات غالباً ما ترتبط

إكلينيكياً وإحصائياً في دراسات التحليل العاملي. كما وترتبط بالعديد من النتائج السيّئة مثل الفشلِ الأكاديميِ، وتعاطي المخدرات، ومشكلات الصحةِ النفسيةِ في المراحل اللاحقة. تـشير نتـائج الدراسات التي أجريت في السَنَوات العشْرة الأخيرة (Bolme-Lake, 2007)، إلى أنّ عواملَ العِلاقاتِ مَع الوالدين، والنوع الاجتماعي، ومفهوم وتقدير الذات، ترتبط بدرجة دالّـة إحـصائياً بمشكلات الإضطرابات الداخليّة.

وقـد أجمعـت بعـض الدراسـات (Greenberg, Speltz, & DeKlyen, 1993; Mitchum, 1999)، على وجود هذه المشكلات لدى الأطفال الذين يعيشون داخل نظام الأسر أحاديّة الوالد. وأن مشكلات السلوكات الخارجية (العدوان والتمرد) والمشكلات الداخلية (القلـق والإكتئاب والوحدة والإنسحابِ الإجتماعي) تعتبر من المشكلات الشائعة لدى الأطفـال الـذين يعيشون في أسر أحاديّة الوالد بسبب تغيّب الأب في مهمات طويلة الأمد.

وسيتم التعرّض في الصفحات التالية للمشكلات الإنفعاليّة والسلوكيّة التي يتناولهـا ويـستهدفها البرنامج الإرشادي في الدراسة الحاليّة وهي: الإنسحاب الاجتمـاعي والاكتئـاب، ومـشكلات السلوك العدواني.

الانسحاب الاجتماعي (Social Withdrawal)

يمثّل الانسحاب الاجتماعي أحد صور المشكلات الداخليـة المتعلقّـة بالعوامـلَ العاطفيـةَ أَو المزاجيةَ، وينعكس في سلوكات التخوّف والإرتباك من المواقف الإجتماعيةِ، والتفـاعلات مَـع الآخرين، والخوف من أَنْ يُقيّمَ الفرد أَو يُفْحَصَ بدقّة مِن قِبل الناسِ الآخرينِ. ويعرّف بأنه الميل إلى الشعور بالكدر والتخوّف في وجود الآخرين، ويقود إلى سلوكات تجنب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية والافتقار إلى أسـاليب التواصـل الاجتمـاعي

والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة وعدم الاكتراث بما يحدث فيها (Albano, & Detweiler, 2001)، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة ويستمر فترات طويلة وربما طوال الحياة حيث تعكس هذه المشكلة آثارها السلبية طويلة المدى على شخصية الطفل مستقبلاً وتحدّ من تواصله الإجتماعي مع البيئة المحيطة (Asendorpf, 1990; Bolme-Lake, 2007).

ولكون الانسحاب الإجتماعي يتصف بالعزوف عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فإنه يعوّق عمليّة تزوّد الطفل بالخبرات التعليمية والاجتماعية العديدة، التي توفر له فرص تعلم المهارات اللغوية والحركية والمهارات الاجتماعية وطرق التعبير عن المشاعر والعواطف، والقيم الأخلاقية. وتتمثل مظاهر الانسحاب الاجتماعي " بتجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين أو أداء نشاطات مشتركة معهم، وقد تشمل الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين والتفاعل معهم، وهذا السلوك يصاحبه أحيانا عدم الشعور بالسعادة، ومعاناة تصل إلى حد الاكتئاب، كما قد يشمل سلوكات أخرى مثل: القلق ، الكسل أو الخمول، الخوف من التعامل مع الآخرين، والخوف من العقاب وعدم الوعي للذات وإدراكها، والشعور بالنقص والدونية وعدم الاستجابة للتغيير. إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة للقيام بذلك. وقد أظهرتْ الدِراساتَ السابقةَ (e.g., Kvarme, Helseth, Sørum, Luth-Hansen, Haugland, & Natvig, 2010) ، بأنّ الأطفالَ المنسحبين إجتماعياً يكونون عرضة للكفاءةِ الذاتيةِ المنخفضةِ والمشاكلِ في المدرسة.

الاكتئاب (Depression)

يمثّل الإكتئاب أحد صور المشكلات الداخلية المتعلّقة بإضطرابات المزاج، ويعتبر حـدوث الأعراض الاكتئابية لدى الأطفال والمراهقين المماثلة لتلك التي تظهر عند البالغين، أمراً متوقعاً بشكل كبير ومتفقاً عليه تماماً (Reynolds, 1992). وعادة ما يظهر الاكتئاب لدى الأطفـال من خلال مظاهر المزاج المكتئب وإحساس الطفل بالقنوط المـؤدي إلـى العزلـة والانطـواء والحديث بصوت خافت، وسرعة البكاء والتهيج، وبعض الشكاوي الجسدية مثل الـصداع وآلام المعدة، وتدهور المستوى الدراسي، والشعور بالنبذ والإهمـال والإقـلال مـن قيمـة الـذات والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية وعدم الشعور بالرغبة في عمل أي شيء والميل إلى إيـذاء الـذات واضـطرابات النـوم (Cicchetti, & Toth, 1998; Davison, Neale & Kring, 2004). وينتج الاكتئاب غالباً عندما لا يتمكن الأطفال من السيطرة على المـوترّات المهيمنة على حياتهم بطريقة مناسبة (شيفر ومليمان،٢٠٠١).

وينصح الباحثون (e.g., Dopheide, 2006, p. 233) بأنه " يجـب أنْ يؤخـذ تـشخيص الإكتئاب في الإعتبار عندما يظهر طفلٍ يتمتع بحالة جسمية صحّيةٍ وسليمة، مزاجاً مكتئباً وعدم القدرة على الإستمتاع بالحياة (Anhedonia)، وشكاوى جسدية متعدّدة، أَو تغييرات سلوكية، مثل تخويف الآخرين وتهديدهم، والعدوان، والقلق والإنسحاب الإجتماعي" ، وأن عواملُ الخطرِ المعرّضة للاكتئاب لدى الأطفال تَتضمّنُ صدمات الطفولةِ، والاسـتعداد الـوراثي، والـضغوط البيئية.

السلوك العدواني (Aggressive Behavior)

يعتبر السلوك العدواني أحد مظاهر المشكلات السلوكية الخارجية ويمثّل أحد الخصائص التي يتصف بها الكثير من الأطفال المضطربين سلوكيا وإنفعالياً. ويعرّف سلوك العدوان الخـــارجي بأنه تعمّد إيذاء الآخرين من خلال إلحاق الضرر الجسدي أو المادي أو عملية التهديد بذلك (على سبيل المثال: الدفع والضرب والرفس أو التهديد بضرب أحد الأقــران) (Crick, Casas, & Mosher, 1997). وتوجــد مــشكلات الــسلوكِ العدوانيــةِ (Aggressive behavior disorders) في إثنين من الأصناف التشخيــصيّة فـــي الـــدليلِ التشخيـــصيِ والإحـــصائيِ للاِضــــطرابات العقليِـــة (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [3rd, ed., revised]; DSM-IH-R; American Psychiatric Association, 1987)، وهما: اضطراب التحدّي والمعارضة (Oppositional defiant disorder [ODD])؛ وإضطراب السلوك والتصرّفِ (Conduct Disorder [CD]) . ويستند تشخيص النوع الأول (ODD) مقارنة بإضطراب السلوك والتــصرّفِ (Conduct Disorder [CD])، على إظهار الطفل لسلوك حاد بدرجة أقل، وسلوك غير مقبول اجتماعياً أقل وضوحاً، مثل عدم الإلتزام والانصياع لنماذج السلطةِ، ونوبات غضب، والجدل، والـــسلوك الإستفزازي، بينما يَتطلّبُ تشخيص النوع الثاني (CD)، عدد أكثر من الـــسلوكِ العـــدوانيِ أو السلوك الحادِّ المضاد للمجتمع مثل الشجار والتعارك، والتغيّب، والسَرِقَة، والكـــذب أَو إشـــعال الحرائق. وهكذا، فالأطفال العدوانيين تحت سن السادسة نادراً ما يَتأهّلونَ لتشخيص (CD)، لكن معظم الأطفالِ المشخصين به لاحقاً غالباً ما يكون لديهم تاريخُ مـــن اضـــطراب النـــوع الأول (ODD) ِ(Loeber, Lahey & Thomas, 1991).

وقد قدّم غريمبيرغ وسبيلتز وديكلايـــن (Greenberg, Speltz, and DeKlyen, 1993، نموذجاً مكوناً من (٤) أربعة عوامل تساهم في حدوث مشكلات الـــسلوكِ العدوانيـــةِ. وتتَضمّن: الضغوط والموترات الأسريّة بما فيها النزاعات الزوجيةِ، والوالدية المفردة والـــدخل الأسري المتدني، والتعليم المنخفض ؛ وأساليب التأديب والإنضباط، وخـــصائص الطفـــلِ مثـــل المزاجِ أَو المشاكلِ العصبية العضوية؛ وعِلاقات التعلّق.

الأسر أحادية الوالد (الأم فقط)

تمثّل الأسر أحادية الوالد في الدراسة الحالية الأسر التي تتولى الأم فيها المـــسؤوليات الوالديّـــة والأسريّة لوحدها لفترة طويلة من الوقت بسبب تغيّب الأب لأسباب تتعلق عمله.

وغالباً ما يكون تغيّب الأب في مهام عسكرية طويلة الأمد وبصورة متقطعة، فـــي طبيعتـــه دوريـــاً (Cyclical). ويطلـــق المختـــصون (Cobb, 2009; Pincus, House, Christenson, & Adler, 2008)، علـــى هـــذا الغيـــاب الوالـــدي، دورة الإنتـــشارَ (Deployment Cycle)، وتتكون هذه الدورة من خمس مراحل:

١. ما قبل السفر في المهمة: وتبدأ المرحلة الأولى مع إصدار أوامـــر بالرحيـــل وتنتهـــي بمغادرة الأب للمنزل حسب المدة المحددة له.

٢. السفر والافتراق: وخلال هذه الفترة، يبدأ العسكريون بالاستعداد للسفر عن طريق زيادة معدلات التدريب وتنتهي كالأولى بالمغادرة.

٣. الاكتفاء الذاتي: وتستمر هذه المرحلة إلى الشهر الذي يسبق عودة الأب إلـــى المنـــزل. ولدى عودته يقوم الأب بوضع إجراءات جديدة لروتين الحياة اليومية في المنزل، وفـــي

بناء شبكة دعم مستمرة ، لكنه يبقى قلقاً بشأن السفر التالي الذي ينتظره ، وخـــصوصاً عندما يكون في منطقة قتال.

٤. إعادة لم الشمل: هنا يستعد الأفراد العسكريون وأسرهم للعودة ثانية لوحدة الأسرة.

٥. ما بعد السفر إلى المهمة: وتتميز بلم شمل الوالد العـــسكري مـــع عائلتـــه وأصـــدقائه، ومجتمعاته المحلية.

وتقليدياً، تعتبر المرحلة الخامسة هي المرحلة النهائية من دورة الغياب، ولكن مع احتمال العودة ثانية مراراً وتكراراُ إلى حالة ما قبل السفر، مما يسهم في رفع مستوى التوتر الذي يعاني منـــه العسكريون وأسرهم (Pincus et al., 2008).

وخلال مرحلة تغيب الآباء غالباً ما تشير الزوجات والأبناء لوجود عدد من الأعراض الجسدية والعاطفية بما في ذلك الصعوبة في النوم والخدر والقلق والشعور بالوحدة وعدم القدرة على التركيز والحزن والاكتئاب والغضب (APA, 2007).

وتشير الدراسات التي أجريت على الأسر الأحادية الوالد (الأم فقط) لغياب الأب بسبب طبيعـــة عمله، إلى أن الآباء العاملين في البحريّة العسكرية على سبيل المثال، يغيبون عن أسرهم لمدة تتراوح من (٦– ١٢) شهراً، مخلفيّن أسرهم وراءهم قُرْب القاعدة البحريةِ التي منها يُغادرونَ، وفي أغلب الأحيان تكون العائلة جديدةُ على المنطقة ولَيْسَ لَها أقرباءُ أَو أصدقاءُ يشكلّون نظـــام دعمِ لأفرادِ العائلة، ويُواجهُ كُلّ أفراد العائلة المراحل المميّزة لردِّ الفعل العاطفيِ نحو الافتـــراق والانفصال (Separation)، التي تتضمن الإحتجاجَ. واليأس، والإنعزال. ويعيش أفراد الأسرة عندما يَعُودَ الأبَّ، حالة من الجَيَشَان العَاطِفِي، الذي يَتضمّنُ كلا من الإثارة والحماس والتخوّف وذلك خلال سعيهم جاهدين لإعادة تعريف عِلاقاتِهم العائليـــةِ: الأبّ –الطفـــلِ، الأمّ – الطفـــل، والزوج –الزوجةِ (McCubbin, Dahl, & Hunter, 1976).

ويشير البعض (Mitchum, 1991, 1999)، إلى أن ماهية التغييـراتَ التـي تحـدث فـي العِلاقاتِ العائليةِ أثناء غياب الآباء بمهمات طويلة، تَبْقى غير واضحةَ لأن البحثَ في هذا المجال كَان محدوداً جداً. وتتوفر بَعْض المعلوماتِ، على سبيل المثال، على الإجهادِ الذي قد يعانيه الأبِّ (Jones & Butler, 1980)، كما أن الأمَّ قد تتحول للمشاركة والإنشغال في نشاطاتِ إيجابية أثناء غياب الأبَّ، الأمر الذي قد يُمكّنُها في بعض الأحيّان أَنْ تُصبحَ أكثر قدرة على التعامل مع قضايا كثيرة كانت تفشل سابقاً فيها ومنها الإنفصال، إلاّ أنه مع ذلك، تجمع العديد من الدراسات (e.g., Costello, Phelps, & Wilczenski, 1994; Fairley, 2006; Medway, Davis, Cafferty, Chappel, & O'Hearn, 1995; Mitchum, 1991, 1999; Perderson, 1966) ، على أَنْ غياب الأب يتضمن تأثيراً سلبياً متراكماً على الأطفالِ.

وعلى سبيل المثال يتضمن البعض مِنْ تأثيراتِ دورةِ غياب الأب، تعرض الأطفال الصغار جداً لتزايد خبرة قلقَ الغريب (Stranger Anxiety)، بسبب اختفاء أحد الوالـدين لفتـراتِ طويلة، فهم عندما يَعُودُ الأب الغائب، يجدون أنفسهم على اتصال مباشر حميم بشخص يبدو لهم غريباً، وهذا يمثّل خبرة مخيفة للكثيرِ منهم (Spelke, Zelazo, Kagan, & Koteleluck, 1973).

ويُواجه هؤلاء الأطفال عندما يتقدمون لمرحلة عمرية أكبر، خطـراً متزايـداً مِـنْ الإسـاءة الجسدية، بسبب الإجهادِ الحادِّ الذي يفرض على العائلةِ أثناء كلٍ من الإفتراق وإعادة لمّ الشمل. فمسؤولية التأديب والإنضباطِ في أغلب الأحيان، يتولاّها الأبِّ لدى عودتِه، ولأنه لَمْ تتـاح لـه الفرصةَ الكافيّة لتَطوير عِلاقاتِ طبيعيّة مَع أطفالِه، فهو قَدْ يَظهـر ويمـارس سـلطتَه علـيهم باستخدام القوة (Broadhurst, Estey, Hughes, Jenkins, & Martin, 1980).

كما ويُواجهُ هؤلاء الأطفالُ فــي أعمــارِ مُخْتَلِفــةٍ صــعوبةَ فــي تقمّــص دورِ النــوع الإجتماعي (Gender-role identification)، الذي يمثلونه، بسبب غيــاب الأب عــنهم الفتراتِ الطويلةِ. وقد يبالغ هؤلاء الأطفال أثناء إقامةِ أبّيهم القصيرةِ في البيت، في التأكيد علــى أدوارَ جنسِهم في جُهدِ مكثّفِ لنيل رضاه (Mead & Rekers, 1979).

وتوجد الكثير من الأدلّة التجريبيّة بِأَنَّ هذا الأسلوبِ في الحياة مِنْ الإفتراق وإعادة لمّ الــشمل (Separation and Reunion)، المستمرِ قَدْ يُــسبّبانِ إضــطراباتَ جدّيــةَ خطيــرة فــي شخصياتِ الأطفالِ (McCubbin et al., 1976)، على سبيل المثال، غالباً ما يوصف أطفال العسكريين الذين يحولّون للتقييماتِ النفسيةِ، بأنهم عدوانيون (Aggressive) وغير إجتماعيين ومنسحبون إجتماعياً ومتمردون (Scott & Senay, 1973). وقد يعود السبب لأنماطِ السلوكِ هذه لديهم، لأن هؤلاء الأطفالِ مطالبون ويتوجّب عليهم داخل منازلهم، أن يتحملوا ويتعاملوا مع تغيير وتقلّب في أشكال السلطةِ كُلّ بِضْعَة شهورِ، ويمثّل هذا موقفاً مشوشّاً لهم.

وقد يكون عدوان هؤلاء الأطفال وتمردهم وعصيانهم الظاهر في حقيقــة الأمــر، طريقــة لإختبار الحدودِ لكي يتعلّمَوا ماهية السلوكَ المقبول حالياً. وقد يستدخل (Internalize) بَعْــض الأطفالِ تشوشَهم ولا يظهرون بالتالي أيّة أعراض جديرة بالملاحظة أثناء الطفولــةِ، إلاّ أنهــم وعلى الرغم من ذلك، يظهرون سلوكَاً غير تعاونيَ وعدوانيَ أثناء المراحل العمريــة اللاحقــة (Scott & Senay, 1973). وبالرغم من أن الدراسات السابقة أكدت الحاجةَ للتدخّلِ المبكّــرِ مَع الأطفالِ الذي يتغيّب عنهم أبيهم بفترات طويلة، إلاّ أن معظم التدخلات التي أشير إليها فــي الدراسات السابقة كَانت تقتصر على العلاج الفردي (Mead & Rekers, 1979).

وقَدْ يَكُون العلاج النفسي الإكلينيكي تدخّلاً ملائماً لأولئك الأطفالِ الذين يظهرون إضطراباتَ متطرّفةَ، لكن المشكلة تكمن في أن العديد مِنْ هؤلاء الأطفالِ لا يتم تحديدهم أو التعرّف عليهم،

لأن أعراضَهم لا تكُون واضحة ومميّزةَ حتى يُصبحوا أكبر سنّاً، مع ملاحظة أنّ أغلبيةَ الأطفالِ الذين يتغيّب أبّيهم مُسَجَّلون في المدارس العسكريّة وليست العامّة. وهؤلاء الأطفال لَـيسَ فقـط يَجِب أَنْ يُواجهوا المطالب العاديةَ للمدرسة، لكن أيضاً هم في أغلب الأحيان، يُفتقرون إلى أنظمةِ الدعمِ الإجتماعية التي يُمْكِنُ أَنْ تعمل لتَخفيف المشاكل المرتبطة بغياب الأب. علاوة على ذلك، هم ربُمَا يتنقلون مراراً وتكراراً من مدرسة لأخرى لإتّباع إلتزامات والدهم العسكرية، وهم قَـدْ يَكُونون مقاومين ورافضين لتَأسيس روابط اجتماعية قوية معرّضة في أي وقت للتفكك. لذا، قَدْ يُواجه هؤلاء الأطفال خبرة الشعور بالعزلة والوحـدة (Loneliness)، ويَـشتاقُون لتـشكيل الصداقات الأعمق، التي لم يحققوها في حياتهم أبداً.

مشكلة الدراسة

لقد لمست الباحثة أثناء عملها كمرشدة تربويّة في إحدى مدارس الثقافة العسكرية التابعة للقواتِ المسلحة الأردنيّة، وجود تغييرات شخصية وسلوكية ودراسيّة بارزة لدى بعض الطلبـة، وظهور العديد من المشاكل الانفعاليّة والسلوكيّة لديهم، والتي كانت ترمي بظلالها على ما يبـدو وتنعكس سلباً على الأداء الدراسي لدى البعض من هؤلاء الطلبة، وعلى السلوكات الصفية ، فقد أصبحت ترد للباحثة العديد من الشكاوى عن السلوكات المتجاوزة للقـوانين والعدوانيـة لـدى الذكور خاصة وبعض السلوكات السلبية الاجتماعية لدى الإناث منهم كسلوكات الخجل والقلـق الاجتماعي والعزلة والانسحاب وبعض الأعراض الاكتئابية. ولمّا كانت عملها بطبيعته يجعلهـا مخولّة كمرشدة للإطلاّع عن كثب على ظروف هؤلاء الطلبة، فقد أظهرت المراجعات للملفـات الفرديّة، والاستطلاعات الأوليّة مع الجهاز التدريسي وبعض أوليّاء الأمور، وجود عامل مشترك يجمع بين هؤلاء الطلبة، فهم ينتمون لأسر أحاديّة الوالد تديرها الأم فقط، بـسبب غيـاب الأب المؤقت لإرتباطه بواجبات الخدمة العسكريّة الدوليّة أو متطلبات الـدورة تدريبيّـة أو الدرجـة

الدراسيّة المبتعث لها الأمر الذي يجعله يتغيّب عن أسرته لفترات قد تتراوح من ستة أشهر إلى سنتين، وأحياناً تستمر هذه الفترات متقطعة بدون توقف بين غياب وعودة لفترات أطول أو بدون تحديد زمني لنهايتها.

وقد تبيّن بعد عدد من المقابلات مع أمهات هؤلاء الأطفال التي أجريت لغايات التعرّف على تفاصيل أكثر عن هذه الظروف التي ترزح في ظلها هذه الأسر أحادية الوالد، بأن هذه الأسـر تتعرض للعديد من الضغوطات الأسريّة مرتفعة وشديدة الحدّة بسبب فقدان وغياب الآباء لفترات طويلة عن أسرهم، وتولي الأم لكافة المهام داخل وخارج الأسرة مما يوقع على كاهلها الكثيـر من الأعباء، ويحول دون استقرار الأسرة وسيرها في مراحل تطورها بشكل طبيعي.

وقد تبيّن أن الأم في كثير من الأحيان تقوم بتقسيم الأدوار بينها وبين الأبناء لتلبيـة احتياجـات الأسرة، خشية أن تظهر أمام الآخرين ومنها الأقارب والأهل والزوج العائد، بأنها قد فشلت في إدارة شؤون الأسرة، ويعيق الافتقار لشبكة الدعم الاجتماعي الفاعلة ولإقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، العلاقات الاجتماعية بين الأسرة وبين شبكة الدعم الاجتماعي مثل الأقارب... وهذا يجعل الأسرة تعيش تحت تأثير الضغوطات الأسرية المرتفعة والشديدة الحدة، ويحولها لبيئـة خطر يهدد مستقبل الأطفال الذين يعيشون في ظلها. ويتحمل المرشدون العـاملون فـي قطـاع المدارس مسؤولية وضع برامج وقائية وعلاجية لهذه الفئة من الطلبة، للحيلولـة دون تطـور وتفاقم العديد من المشكلات النفسية والتوافقية المستقبلية لديهم. وقد أتت الدراسة الحالية لفحـص أثر برنامج إرشاد جمعي موجه لعينة من أطفال أسر العسكريين أحادية الوالد، علـى تحـسين مفهوم الذات والتقليل من آثار المشكلات الانفعالية والسلوكية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة على السؤال التالي:

هل يوجد أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي في تحسين مفهوم الذات والتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر العسكرية أحادية الوالد؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من طبيعة الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها وانسجامها مع طبيعة مهنة الإرشاد التربوي في المدارس. فقد وضعت الدراسة من أجل إعداد وتصميم برنامج إرشاد جمعي لأطفال ينتمون لأسر العسكريين أحادية الوالد، والقيام بفحص ومحاولة تجريبية للتحقق من أثر هذا البرنامج في تحسين مفهوم الذات والتقليل من حدة المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال. وتأتي هذه المحاولة التجريبية تلبية للحاجات الإرشاديّة الخاصة بعينة من طلبة المدارس، فتركيبة الأسرة أحادية الوالد غالباً ما تؤدي لإلحاق الضرر البالغ بعملية تطوّر الأطفال على المستوى الجسمي والعقلي والمعرفي والقيمي والسلوكي (Byrne, 2008)، ويقع هذا في صميم عمل المرشد التربوي الذي يجب أن تستند خطة عمله في الإرشاد المدرسي إلى الكشف عن حاجات الطلبة، والمسارعة لتلبيتها من خلال نماذج من البرامج المثبتة تجريبياً، كما تعكس هذه المحاولة التجريبية انسجام دور المرشد المدرسي مع أهداف العمليّة التربوية وتحقيقها، والعمل على بناء التدخلات الإرشاديّة التي تستهدف التعامل مع ما يعترض عملية تعلّم الطفل وتطوره الطبيعّي.

إنّ المرشدين المدرسيين في موقعٍ ممتازٍ لتَمييز هؤلاء الأطفالِ ولتوفير خبرات تلبي حاجاتِهم الحالية لخفض الوحدة ولتَزويدهم بأساليب مُوَاجَهَة فعاّلة للتعامل مع تحديات دورات الغياب المستقبليِ للأب. ويحقّق توفير التدخلات الإرشاديّة أيضاً، لهؤلاء الأطفالِ في مكانِ المدرسةَ عِدّة أغراض: لا يوجد أي جُهدَ أَو نفقات إضافيةَ مطلوبةُ منْ العائلة؛ يتعرّض روتين الطفل اليومي للمقاطعة لمدة قصَيرة بقدر الإمكان؛ ويَتعلّمُ الطفل بأنّ الكبار في المدرسة مدركون

للإجهاد المفَروض عليه بسبب الغياب وبأنّهم يَهتمّون بما فيه الكفاية بحيث أنهم يرغبون في أن يشاركوه للتخفيف من معاناته. ويعتبر تدخل الإرشاد الجمعي تدخّلاً ملائمُاً لأنه يُمْكن أَنْ يَلبّـــي حاجات الطفل لإيجاد مجموعة أقران ملائمة ولبناء شبكة دعم مع الأطفـــال الآخـــرين الـــذين يتعاملون مع المطالب العاطفيةَ لدورةِ الغياب الأبوي.

فرضيات الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط درجات أفـــراد المجموعة التجريبية التي تعرضّت للبرنامج الإرشـــادي، ومتوســـط درجـــات أفـــراد المجموعة الضابطة (على قائمة الانتظار) على مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الـــذات بأبعاده الأربعة [الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامـــة والدرجـــة الكليّـــة]، والإنـــسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني)، في القياس البعدي، بعد تطبيـــق البرنـــامج الإرشادي؟

٢. **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسط درجـــات أفـــراد المجموعة التجريبية، على كلٍ من مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم على نفس هذه المقاييس في القياس البعدي، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) ، بين متوسط درجات أفـــراد المجموعة التجريبية، على كلٍ من مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب

والسلوك العدواني) في القياس البعدي، وبين متوسط درجاتهم على نفس هذه المقـــاييس في القياس التتبعي بعد مرور شهرعلى انتهاء البرنامج ".

التعريفات لمصطلحات الدراسة

برنامج الإرشاد الجمعي: وهو عبارة عن برنامج للإرشاد الجمعي لعينة من الأطفال الصغار في المرحلة الإبتدائية من أسر أحادية الوالد، ويستند إلى منهج نظرية الإرشاد المتمركّز على الحل (de Shazer, 1985)، من إعداد وتطوير الباحثة. وتتألف المجموعة الإرشادية من (٧) سبعة أطفال من الجنسين، استخدم فيه فنيّات: إعادة التـــشكيل (Reframing)؛ والـــسؤال المعجـــزة (Miracle Question)، أو سؤال الحلم (Dream Question)؛ أسئلة "ماذا بعد؟؛ خريطة العقل (Mind Mapping)؛ أسئلة القياس (Scaling Questions)؛ أسئلة البحـــث عـــن الاستثناءات؛ أسئلة المواجهـــة (Coping questions)؛ تحديـــد المـــوارد (Resources)؛ والحديث الخالي من المشكلة (Problem-free talk).

كما تم استخدام فنية العلاج باللعب (الألعاب التقليدية الخاصة بالأطفال) واستخدام أدب الأطفـــال المتمثل بالرسم وسرد وقراءة القصص. وتكون البرنامج من (١٠) عشر جلسات، بزمن يتراوح من (٣٥) دقيقة لكل جلسة، بمعدل جلستين أسبوعياً ، من الساعة العاشرة وعشرة دقائقِ حتـــى العاشرة والخمس وأربعين دقيقة، وهو الوقت المخصص لإستراحة الأطفالِ حيث كانت الجلسات تبدأ بعد تناول الأطفال لوجبة الفطور. تم تطبيق هذا البرنامج على أفراد المجموعة التجريبيـــة (ن=٧)، في حين تم إخبارِ أفراد المجموعة الضابطة (ن=٧) بأنهم على قائمـــة الإنتظـــارِ فـــي الفصلِ الثاني خلال شهري آذار ونيسان (٢٠١١)، وذلك في غرفة الفن في روضة ومدرســـة

الملكة علياء التابعة لمدارس التربيّة والتعليم والثقافة العسكرية – الزرقاء، في الفصل الدراسّي الأول، خلال شهري تشرين الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١.

مفهوم الذات: ويقصد به في الدراسةِ الحالية مفهوم الذات الأكاديمية (مفهــوم الــذات المتعلقــة بالقراءة والرياضيات ومفهوم الذات المدرسية العامة)، ومفهوم الذات غير الأكاديميــة (مفهــوم الذات عن القدرة الجسدية والمظهر الجسمي والعلاقات مع الأقران والعلاقات مــع الوالــدين)، ومفهوم الذات العامة. ويعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية، من خلال الدرجات التــي يــسجلها المفحوص على استبيان وصف الذات للأطفال بأبعاده الفرعية (ملحق٢).

المشكلات الانفعالية والسلوكية: ويقصد بالمشكلات الانفعالية مشكلات الإنــسحاب الإجتمــاعي والاكتئاب التي تمثل أحد مظاهر الاضطرابات الداخلية، كما يقصد بالمشكلات السلوكية السلوك العدواني والذي يمثل أحد مظاهر الاضطرابات الخارجية. وتعرّف إجرائياً من خــلال الدرجــة التي يحصل عليها المفحوص على مقاييس الإنسحاب الإجتماعي (ملحق٣) ومقيــاس اكتئــاب الأطفال (ملحق ٤)، ومقياس السلوك العدواني (ملحق٥) المستخدمة في الدراسة الحالية.

أطفال الأسر أحادية الوالد: وهم أطفال الأسر التي يتولى زمام الأمور الأسريّة فيها أحد الوالدين فقط (الوالد المنفرد) وهو في الدراسة الحاليّة عبارة عن الأم التي تتولى القيام بهذا الدور بسبب الغياب المؤقت للأب جرّاء السفر في مهمات رسمية خارج البلاد. وهم يمثلون عينة من مجموع الطلبة المسجليّن في الصفوف الأول والثاني الابتدائي في روضة ومدرسة الملكة علياء، التابعة لمديرية التربيّة والتعليم والثقافة العسكرية الأردنيّة– القوات المسلحّة الأردنيّة، في الفصل الأول

للعام الدراسيّ ٢٠١٠/٢٠١١، والبالغ عددهم (**٥٩**) تسع وخمسين طالباً وطالبة ويمثلــون مــا نسبته (**٢٣,٦%**) من مجموع عدد طلبة المدرسة المذكورة والبالغ (٤٥٠) طالباً وطالبة.

المرحلة الدراسيّة الأساسيّة الــدنيّا: ويقصد بها في الدراسة الحالية الصفوف الإبتدائيــة (الأول والثاني) المسجّل بها أفرادِ عينة الدراسة التي تضم المجموعة التجريبيّة (ن=٧)، والمجموعــة الضابطة (ن=٧)، وهي الصفوف الأول والثاني الإبتدائي وتتراوح أعمارهم من ٦–٨ سنواتِ.

حدود الدراسة

تتحدّد إمكانيّة تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة تبعاً لعدّة شروط كما يلي:

–نوعية الخصائص الدّيموغرافيّة والشخصية لأفراد عيّنة الدّراسة المتيسرّة من أطفــال الأســر أحادية الوالد بحكم العمل من الفئة العمرية (٦–٨) سنواتً، التــي تقابــل المرحلــة الدراســيّة الأساسيّة الدنيّا، وممن يعانون المشكلات الإنفعاليّة والسلوكية التّالية: (تــدني مفهــوم الــذات، والانسحاب الاجتماعي والاكتئاب ومن مظاهر مختلفة للسلوك العدواني).

– وتتحدّد إمكانيّة تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة أيضاً، تبعاً للخــصائص الــسّيكومتريّة لــلأدوات المستخدمة في الدّراسة، والتي استندت إلى أسلوب التّقرير الذّاتي، وإلى نظرية فــي الإرشــاد النفسي الجمعي استخدمت سابقاً مع عيناتِ من الأطفالِ في الدراسات الأجنبية فقط.

– كما تتحدد إمكانيّة تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة أيضاً، على ضوء طبيعة والظروف الموقفيــة التي لازمت تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في الدّراسة الحاليّة، والذي تم عقــد جلــساته داخل إحدى قاعات روضة ومدرسة الملكة علياء، بالإضافة إلى الحدود الزمنية للدراسة التــي امتدت ما بين شــهري تــشرين الأول وتــشرين الثــاني مــن عــام٢٠١٠ (٢٠١٠/١٠/٣– ٢٠١٠/١١/٣).

- وأخيراً، تتحدد إمكانيّة تعميم نتائج الدّراسة الحاليّــة أيــضاً، تبعــاً للخــصائص الشخــصية والمؤهلات العلمية والخبرات التدريبية والمهنية للباحثة، وتبعاً لنوعية الإشراف ومدى متابعتــه لجهود الباحثة خلال إجراءات تنفيذ الدراسة الحالية.

الفصل الثّاني

الدّراسات السّابقة

الفصل الثّاني

الدّراسات السّابقة

تشير المراجعة للأدب النفسي لوفرة الدراسات التجريبية التي أجريت لفحص فاعلية برامج الإرشاد الجمعي المستندة لمناهج الإرشاد النفسي النظرية والعملية، بهدف تحسين مفهوم الذات والتخفيف من مشكلات الصحة النفسية بوجه عام والمشكلات الانفعالية والسلوكية بوجه خاص، لدى فئة الأطفال الذين يتعرضون لظروف تنشئة والديّة استثنائية ويواجهون الحياة مبكراً وهم فاقدي لأحد الوالدين، كما هو الحال في الأسر أحادية الوالدِ، وتلك التي سعت للتحقق من كفاءة بعض الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية والعلاجية بعينها مع هؤلاء الأطفال، كالعلاج المتمرّكز على الحل (**Solution-focused Therapy**)، أو التي استهدفت الكشف عن النتائجِ والآثار العاطفيةِ والسلوكيةِ السلبيةِ لدى أطفال الأسر ومنها أحادية الوالد.

وقد تم تصنيف الدراسات السابقة المنسجمة نسبياً مع أهداف متغيرات الدراسة الحالية (برنامج إرشاد جمعي؛ العلاج المتمرّكز على الحل ؛ تدني مفهوم الذات؛ المشكلات الانفعالية والسلوكية [الانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والعدوان]؛ أطفال الأسر أحادية الوالد في صفوفِ المرحلة الدراسيّة الأساسيّة الدنيّا)، التي سيتم عرضها في هذا الفصل، وفق العناوين التالية:

أولاً: الدّراسات الأجنبيّة التّجريبيّة التي تناولت فاعلية برامج الإرشاد الجمعي المستندة إلى العلاج المتمرّكز على الحل في التقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية ومنها تدني مفهوم الذات والانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والعدوان، لدى أطفال الأسر ومنها أحادية الوالد.

ثانياً: الدّراسات العربيّة والأجنبيّة التّجريبيّة التي تناولت فاعلية برامج الإرشاد الجمعي في التقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية ومنها تدني مفهوم الذات والانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والعدوان، لدى أطفال الأسر ومنها أحادية الوالد.

ثالثاً: تلخيص وتعقيب على الدّراسات السابقة.

أولاً: الدّراسات الأجنبيّة التّجريبيّة التي تناولت فاعلية برامج الإرشاد الجمعي المستندة إلى الإرشاد المتمركز على الحل في التقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية ومنها تدني مفهوم الذات والانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والعدوان، لدى أطفال الأسر ومنها أحادية الوالد.

قامت لافاونتين وغارنر وإلياسون (LaFountain, Garner, and Eliason, 1996)، بإجراء دراسة بعنوان" مجموعات الإرشاد المتمركز على الحل : قاعدة العمل الأساسية للمرشدين المدرسيين"، بهدف تصميم برنامج إرشاد جمعي تدريبي على تطبيقِ مهارة الإرشاد المتمركز على الحلّ لمرشدي المدارس في منطقة بنسلفانيا بأمريكا، ولتقييم فاعلية المجموعات الإرشادية القائمة على هذه المهارة، في تحسين مستوى الأداء النفسي الطلبة المشاركين في تلك المجموعات تبعاً لمتغيرات تقدير الذات والمواجهة وموقع الضبط وإحراز الأهداف. تألفت عينة الدراسة العشوائية من (٥٧) سبع وخمسين مرشداً، و(٣١١) ثلاثمائة وإحدى عشر طالباً وطالبة في المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية. طبّق المرشدون بعد إنهائهم لفترة التدريب المكثّف، طريقة الإرشاد الجمعي المتمركز على الحلّ على مجموعات الطلبة في المجموعة التجريبية، التي ضمت (١٧٦) طالباً، هذا بالإضافة إلى اشتراك (١٣٥) طالباً ضمن المجموعة الضابطة، أكثر من نصفهم (٥٧%) كن من الإناث. واستخدم الباحثون في القياسات القبلية والبعدية مقاييس: (١) قائمة خصائص الشخصية (Index of Personality Characteristics [IPC]; Brown & Coleman, 1988)، وتتألف القائمة من (٧٥)

فقرة تتعلق بالتوافق الشخصي والاجتماعي للطلاب، وتتكون من المقاييس الفرعية الثمانية: التوافق الأكاديمي وغير الأكاديمي، إدراك الذات، إدراك الآخرين، العمليات النفسية الداخلية الكامنة، والسلوكات الخارجية، الضبط الداخلي والضبط الخارجي، وتمثّل مقاييس البعد غير الأكاديمي وإدراك الذات، مقاييس لتقدير الذات، في حين تمثل العمليات النفسية الداخلية الكامنة مقياس للمواجهة ومقياس أهداف الطالب. وقد عمل كل مرشد في المجموعة التجريبية وفقاً لمنهج الإرشاد الجمعي المتمرّكز على الحل لمدة ثماني(٨) أسابيع، وطلب من المرشدين اختيار أربعة إلى ثمانية (٤–٨) طلاب كمشاركين في المجموعة العلاجية. **و**أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) بين القياسات القبلية والبعدية لدرجات الطلبة على المقاييس الفرعية الثمانية لقائمة خصائص الشخصية (IPC)، وجود فروق دالّة على المقاييس الفرعية التالية: غير الأكاديمي، إدراك الذات [تقدير الذات]، والعمليات النفسية الداخلية الكامنة [المواجهة] مما يشير لكفاءة المنهج الإرشادي المستخدم.

وأجرى كوك (Cook, 1998) دراسة بعنوان " الإرشاد المختصر المتمركز على الحل وتأثيره على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الأساسية". هدفت الدراسة لفحص فاعلية الإرشاد المختصر المتمركز على الحل في تحسين مفهوم الذات لدى طلاب الصف الثاني الإبتدائي. تألفت عينة الدراسة من (٦٨) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٧–٨) سنوات، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت المقابلة الشخصية ومقياس بيرس –هاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال (Pierce-Harris Children's Self Concept Scale)، في القياسين القبلي والبعدي. تلقى أعضاء المجموعة التجريبية دروساً في التوجيه الجمعي ركزت على تحسين مفهوم الذات استناداً إلى منهج الإرشاد المختصر المتمركز على الحل، باستخدام فنيات تقديم الإطراء للمسترشد وتطبيق أنشطة فنية وبعض الواجبات البيتية، في حين تلقى أفراد

المجموعة الضابطة دروس توجيه جمعي أسبوعية ركزت على تطوير مفهوم الذات بمعزل عن أي توجه نظري. وقد استمر البرنامج لمدة ستة أسابيع بمعدل (٣٠) دقيقة للجلسة الأسبوعية الواحدة. أشارت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANCOVA)عن عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0.25)، إلا أن تحليل نتائج البيانات النوعيّة المستمدة من المقابلات الشخصية، أظهرت أن بعض أفراد المجموعة التجريبية حصلوا على بعض المكاسب الإيجابية، وبالرغم من عدم وجود فروق دالّة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية في المقارنات القبلية والبعدية على مقياس مفهوم الذات، إلاّ أن بعض نتائج الدرجات الفردية لبعض أفراد العينة قد تحسنت مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى سبرينجر ولنش وروبن (Springer, Lynch, and Rubin, 2000)، دراستهم بعنوان "تأثيرات مجموعة المعونة المتبادلةِ المُتمركِّزة على الحَلّ على أطفال الآباء الإسبانيين المَسْجُونينِ". سعت الدراسةِ الحاليةِ لوصِفْ تدخّل مجموعةِ المعونة المتبادلةِ المُتمركِّزة على الحَلّ، ولفَحْص تأثيرات المشاركة في المجموعةِ التجريبية (ن=٥) المُتمركِّزة على الحَلّ على تقدير الذات لدى أطفالِ الآباء المَسْجُونينِ المسجلين في الصفين الرابع والخامس الإبتدائي مقَارنَة بمجموعةَ المقارنةِ الضابطة (ن=٥) بدون معالجةِ. تم تطبيق مقياس هير لتقدير الذات (Hare Self-Esteem Scale [HSS])، في الفياسات القبلية والبعدية. وأشارت نتائج إختبار رتب ويكلسكون (Wilcoxon Signed-Rank Test)، لوجودِ فروق دالّة (α = 0.005) لدى المجموعة التجريبيّة في حين لم توجد فروق لدى المجموعة الضابطة.

وفي دراسة أجراها موور (Moor, 2002) بعنوان " فاعليّة العلاج المتمركّز على الحل مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية في المدرسّة"، بهدف الكشّف عن أثر برنامج إرشاد فردي متمركز على الحل، في ضبط سلوكات المشكلات الداخلية والخارجية للأطفال داخل

المدرسة. تكونت العينة من (٦٧) طالباً في الصفين الخامس والسادس الإبتدائي، ممن تراوحت أعمارهم من (١٠–١٢) سنة. استندت الدراسة إلى تصميم شبه تجريبي بقياسات قبليّة وبعديّة وتتبعية، لمجموعتين تجريبيّة (ن=٣٤) وضابطة (ن=٣٣) طفلاً ممن تمت إحالتهم من قبل مدير المدرسة والمعلمين بسبب سوء التصرفات التي كانوا يظهرونها داخل المدرسة، استخدمت الباحثة في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية قائمة آيشنباخ لسلوك الأطفال (Child Behavioral Checklist[CBCL]; Achenbach, 1983, 2010)، وقائمة الشباب للتقرير الذاتي (Youth Self-Report [YSR])، بالإضافة لتقارير المعلمين، وأشارت نتائج التشخيصات النفسيّة لهؤلاء الطلبة بأنهم كانوا يعانون من واحد أو أكثر من المشكلات الخارجيّة والداخليّة التاليّة، سوء التصرّف، التمرد والعصيان، والقلق، ونقص الانتباه وفرط النشاط. تم تطبيق برنامج إرشاد فردي يستند إلى نظرية الإرشاد المتمركز على الحل، بمتوسط عدد جلسات بلغ (٥) خمس جلسات إرشاد فردي. أشارت نتائج التحليلات الإحصائية إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين الطلبة في المجموعة التجريبية والطلبة في المجموعة الضابطة في القياس البعدي على ثلاثة من أصل أربعة مؤشرات ذات صلة بالمشكلات الخارجيّة، في حين لم توجد فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين على أبعاد المشكلات الداخلية. كما احتفظت المجموعة التجريبية في القياس التتبعي بعد مرور ثلاثة أشهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، بنفس المكاسب العلاجيّة التي حصلت عليها في القياس البعدي حيث لم توجد فروق دالّة إحصائياً بين درجات الطلبة في القياسين البعدي والتتبعي.

وفي دراسة أجرتها ترانتينو (Tarantino, 2002) بعنوان " رؤيا الطفل حول المفيد في برامج المعالجة في مدارس المؤسسات الداخليّة: دراسّة برنامج متمركز على الحلّ"، بهدف الكشف عن تصورّات وآراء الطلبة من الأطفال المقيمين داخل إحدى مؤسسات العلاج الحكومية

الخاصة بالأطفال المضطربين عاطفياً في ولاية أوريغون، في الولايات المتحدة الأمريكيّة، تألفت عينة الدراسة من (١١) أحد عشر طفلاً من الجنسين، (٦٤%) منهم من الإناث، من الأطفال المقيمين داخل إحدى المدارس الداخليّة بالإضافة لأسرهم، ممن تراوحت أعمارهم من (١٢-١٧) سنة، وسبق لهم أن استفادوا من أحد البرامج الإرشاديّة المتمركزة على الحل داخل المدرسة. واستناداً إلى منهج الدراسات النوعيّة، أجريت مع الأطفال مقابلات شبة منظمّة لمدة تراوحت من (٣٠-٦٠) دقيقة، والتي تم تسجيلها على أشرطة سمعيّة. واستندت الأسئلة الموجهة لهم إلى نظرية العلاج المتمركز على الحل، وقد صممت الأسئلة بحيث تتوصل الباحثة لنواحي القوة والضعف الموجودة في البرامج العلاجية التي يتلقاها هؤلاء الأطفال داخل المؤسسة، كما روعي في الأسئلة أن تشتمل على جميع عناصر البيئة العلاجيّة بما فيها الجهاز العامل والأقران، وبرامج العلاج الفردي والجمعي، والمدرسة والأنشطة الترويحية وتسهيلات الاستفادة من المعالجة بوجه عام. كما تم استخدام فنيات العلاج المتمركز على الحل في طرح الأسئلة كأسئلة التقدير وأسئلة المعجزة. استخدمت الباحثة في ترميز واستخراج نتائج البيانات التي جمعها منهج تحليل محتوى الموضوع (TCA)، بالاستعانة بالبرنامج التحليلي (CDCEZ-Text; Carey, Wenzel, Reilly, Sheridan, & Steinberg, 1998).

وأشارت النتائج إلى أن معظم المواضيع المطروحة، قد تركزت حول الأفكار والمشاعر والآراء، كما أظهر الأطفال حماساً لعرض القصص الشخصيّة وعبروا عن اقتراحاتهم لتحسين نوعية الحياة داخل المؤسسة، وتبين أهم موضوع تكرّر هو تقديرهم لجهود الجهاز العامل، وتأثيرات الأقران عليهم، بالإضافة إلى أهمية توفير الحس الإنساني، وتقديم الدعم اللازم والمناسب لدى المعالجين، وتوفير بيئة تشجع التفاعل الإيجابي بين الأقران، وبيئة حياة داخل

المؤسسة منظمة تشتمل على قواعد قوانين وحدود، وبيئة علاجية مرنة تسمح بحرية التعبير عن الرأي بشأن العملية العلاجية.

وأجرى فيلالبا (Villalba, 2002) ، دراسة بعنوان " إستخدام الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج المتمركز على الحل، لتَحْسين مفاهيمِ الذات،المواقفَ نحو الـتعلم والمدرسـة والنجـاحَ الأكاديميَ لدى الطلبة الإسبان الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية ". وقد سعت الدراسة لفحص تأثير برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج المتمركز على الحل، الذي طبّق على عينة من الطلاب (ن=٥٩) من الجنسين، في الصفوفِ الثالث والرابع والخامس الإبتدائي المسجلين فـي أربع مدارس حكوميّةِ، على ثلاثة متغيرات تابعةِ: مفهوم الذات (مِقياسِ بيرس-هاريس لمفهـومِ الذات للأطفال)، والمواقف نحو المدرسةِ (قائمة الموقفِ من المدرسةِ)، والنجاح المدرسي الـذي قيس من خلالِ إستبيان مقابلةِ منظمة تضمن ثلاثة أسئلة.

استخدمت الدراسة تصميم مجموعة ضابطةِ بإختبار قَبْلَي- بعـدي، لقيَـاْس تـأثيراتِ التـدخّلِ الإرشادي. تم توزيع الأطفال بشكل عشوائي إلى المجموعات الضابطة (بدون معالجة [ن=٣١]) أو المجموعاتِ التجريبيةِ [ن=٢٨]. شارك الطلاب الذين توزعوا على (٤) أربـع مجموعـات تجريبيةِ، في تدخّل إرشاد جمعي مُتمركِّزِ على الحَلّ لمدة (٦) ستة أسابيعَ بمعدلِ جلسة واحـدة أسبوعية لمدة (٤٠) دقيقة، وتَعلّقَت مواضيع البرنامج بخبرات ضـمن المدرسـةِ، وأنْ يَكُـونَ الطالب غير ناطق بالإنجليزية أصلاً، ومفهوم الذات، وتطوّيرُ مهاراتَ النجـاحِ فـي المدرسـةِ الفعّالةِ، والمواقف نحو المدرسةِ. أظهرت نتائج تحليلات التباين المشترك (ANCOVA) عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعة التجريبيةِ والمجموعة الضابطةِ في القياس البعدي بعد المعالجةِ فيما يتعلق بمفهومَ الذات والمواقفَ نحو المدرسةِ. في حين أشارت نتائج تحليلَ التباين على مقياس النجاحِ في المدرسةَ بأنّ الإرشاد الجمعي المستند للعلاج المتمركـز علـى الحـل

المصممَ للأطفالِ، أدّى لزِيادُة دالّة في النجاحَ الدراسي والوعي المدرسي لدى أفراد المجموعــةِ التجريبيةِ. وبوجه عام، أشارت النتائج إلى أن الأطفــال فــي المجموعــة التجريبيــة مقارنــة بالمجموعة الضابطة، أظهروا مستويات درجات أعلى من الوعي بتأثير المعلّم الإيجابي علــى نجاحِهم في المدرسة ومِنْ الرضا عن النجاح في مدرستهم. تَؤكد النَتائِجَ بأنّ الإرشاد الجمعــي المستند للعلاج المتمركز على الحل قَدْ يَزِيدُ من النجاحَ في المدرسة. وأن قلة النَتائج الكمّية الدالة قد تُشيرُ إلى الحاجة للمعالجة الأطول أَو ربما لضرورة زيادة تدريب وخبرة المرشدين الــذين يُؤدّونَ هذا النوع من التدخّلَ الإرشادي.

وأجرْت ديمونس (Demmons, 2003)، دراسّة بعنوان " دراسة إستكشافية لفائدةَ العــلاجِ الجمعي القصيرِ المُتمركَّزِ على الحَلَّ مَع أطفالِ المرحلة الإبتدائيةِ"، وإستعملَت الباحثة منهج جمع وتحليل بيانات كمّية ونوعية للمجموعة الإرشاديّة التي تكوّنت من سبعة (٧) أطفالِ تم اختيارِهم بشكلِ قصدي مِنْ إحدى المدارس الإبتدائيةَ. تألف البرنامج الإرشادي الجمعي القصيرِ المُتمركَّزِ على الحَلَّ (SFBT)، مِنْ ستّة جلساتِ عقدت مرة كل أسبوع لمدة (٤٥) دقيقةِ لكل جلسة.

تَضمّنتْ عملية جمعِ المعلوماتِ: تسجيل ملاحظاتِ عن عملياتِ المجموعة؛ وملاحظات عامّة مِنْ الباحثِ قائدِ المجموعة؛ وبياناتِ قوائم تقديرِ سلوك الطفــل Child Behavior Checklist) ([BASC]، المعبأة مِنْ الآباءِ، والمعلمين والأطفال، قَبْلَ وما بَعْدَ تنفيــذِ البرنـــامج الجمعـــي، وتقديرات تحقيق هدفِ الأطفالِ قَبْلَ تنفيذِ البرنامجِ الإرشادي وقبل كُلّ جلسة؛ ومقابلات فرديّـــة في مرحلة الإنهاءِ، التي تم تسجيلها سمعياً وبصرياً، وبعد ذلك تم تحليلِ محتواها وترميزها تبعاً للمواضيعِ ذات العلاقةِ. كما فُحِصتْ البيانات بإستخدامِ منهجِ تحليلِ دراسةِ الحالة الذي تــضمن: وصف الحالةِ، التفسير المباشر، التجيمع التصنيفي وفق فئاتِ، البْحثُ عن الأنماطِ، والتوصّلِ إلى تعميمَاتِ.

وقد كشفت عملية التحليلُ عن عدد مِنْ النتائجِ الهامة: أولاً، أُدرك الأطفـالِ خبـرة المجموعـة الإرشادية بأنها كانت إيجابية. ثانياً: أبلغَ كُلّ طفل عن تحقيقه للأهدافِ التي وضعها، وأشار ثلاثة أطفالِ على التقاريرِ الذاتيّة لمقياس (BASC)، إلى وجود تحسّنِ دالّ إحصائياً. وبالرغم من أن الآباءِ والمعلمين لَمْ يُبلغوا عن حدوثِ تغييرِ دالّ إحصائياً على هذا المقيـاسِ، إلاّ أن المعلمـين أشاروا إلى أنهم ما زالوا يشهدون تحسناً سلوكياً نوعياً مَلحوظاً لدى أولئك الطلابِ الذين كـانوا في القياسِ القبلي يظهرون مشكلاتِ سلوكية في غرفة الصف. ثالثاً: أتت نتائج تأثيراتِ المشاركة في البرنامجِ الجمعي متباينة وذلك على متغيرات أخرى (ومثال على ذلك: التمكـين، التغييـر السلوكي المنظم، أَو تعميم التقنياتِ الموجهةِ نحو الحَلَّ إلى المشاكلِ الأخرى). رابعاً: تم البرهنة على توفّر العواملِ العلاجّيةِ الشائعة (Yalom, 1983, 1995) في العلاجِ الجمعـي (مـثلاً: الكشف عن الذات، الأمل، الالتزام بالتغير) في نصوصِ المقابلات الفردية.

وأجرت ليجيت (Leggett, 2004)، دراسة بعنوان "تأثير تدخّلات التوجيـهِ الـصفي المُتمركَّزِ على الحَلَّ مَع الطلاب في المرحلة الإبتدائية"، تَضمّنت الدراسةِ عيّنة مؤلفة مِنْ (٦٧) طالباً في الصف الرابعِ الإبتدائي وأربعة معلمين. تلقتْ المجموعـةُ التجريبيـةُ سـاعةُ واحـدة إسبوعياً من دروس التوجيه الصفي المُتمركَّزِ على الحَلَّ، لفترةِ (١١) أحـدَ عـشرَ إسـبوعاً. واستندت هذه الدروسِ الوقائيّة على عناصرِ التوجيه المُتمركَّزِ على الحَلَّ. ولَمْ تُتلق المجموعـة الضابطة أيّ توجيه صفي أثناء هذا الوقتِ. تم تقييم كلتا المجموعتين خلال قَبْلَ (القياس القبلي) وما بَعْدَ (القياس البعدي) التدخّل التوجيهي، على مقاييس قائمـة كوبرسـميث لتقـدير الـذات (Coopersmith Self-Esteem Inventories ; Coopersmith, 2002)، ومقيـاس الأمل للأطفـال (The Children's Hope Scale; Snyder, 1997)، ومِقيـاسِ البيئـة

الـصفيّة (Classroom Environment Scale; Trickett & Moos, 2002) ، الـذي طبّق على الأطفال والمعلميّن .

وقد دْعمُت نَتائِجُ هذه الدراسةِ التنبؤَ بأنَّ التوجيهِ الصفي المستند إلى منهج العلاج المُتمركَّزِ على الحَلَّ يُمكنُ أَنْ يَحدث تأثيراً إيجابياً لدى الطلبة في غرفةِ الدروس. وتُزوّدُ هذه الدراسةِ البـاحثين بدعمَ تجريبيَ للفكرةِ النظريةِ بأن التوصيل المنظّمَ لمفاهيمِ توجيهِ العلاج المُتمركَّزِ علـى الحَـلَّ الوقائية المُناسبة للعُمر، يُسهّلُ حدوث المُناقشةً، والتَعَلّم التي يُمْكِنُهـا أَنْ تخلـقِ غرفـة دروس إيجابية مُتمركَّزة على الحَلّ. وأيضاً قدمت دعماً للفكرةِ المُتضمنة بِأَنَّ هؤلاء الذين يكونون خارج المعالجةِ المُتمركَّزِ على الحَلَّ يُمْكِنُ أَنْ يلاحظَوا تغييرَاً لديهم قابل للقياسَ، كما حدث مع معلمي الصفوف في هذه الدراسةِ.

وأجرى فرانكلين ومـور وهوبـسون (Franklin, Moore, and Hopson, 2008) ، دراسة بعنوان " تأثير العلاجِ القصيرِ المُتمركَّزِ على الحَلَّ في المدرسةِ"، وقيّمتْ هـذه الدراسـةِ فعالية العلاجِ القصيرِ المُتمركَّزِ على الحَلَّ مَع الأطفالِ الذين يعانون من مشكلات سلوكية داخل الصف المدرسي. تم تقديم سبعة جلساتِ من العلاجِ القصير المُتمركَّز على الحَلَّ إلى مجموعات صغيرة من الأطفال (ن=٦٧) طفلاً، من الجنسين في الصفوف الخامس والسادس الإبتدائي ممن تراوحت أعمارهم من (١٠-١٢) عاماً، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعات تجريبية (ن=٢٩) وضابطة (ن=٢٥)، من الذين أشار الجهاز التعليمي وموظّفي المدرسةِ علـى نمـاذج الإحالـة السلوكيةِ لحاجتهم للمساعدةِ بسبب المشاكلِ السلوكية الصفيةِ. استخدمت في القياسـات القبليـة والبعدية والتتبعية نسخ الأطفال ونسخ المعلمين من مقاييس قائمـة سـلوك الأطفـال (Child Behavior Checklist; Achenbach, 1983, 2010)، لقيـاس المـشكلات الداخليـة [الإنسحاب الإجتماعي، الإكتئاب، الأعراض السكوسوماتية، القلـق]؛ والخارجيـة [الـسلوكات

العدوانية والمنحرفة]. أشارت نتائج تحليلات التغـــاير المتعــدد (MANOVAs) والمقـــاييس المتكررة (القبلي، البعدي، التتبعي)، لوجود فروق دالّة لدى أفراد المجموعة التجريبيّــة وبـــين المجموعتين التجريبيّة والضابطة، في القياسات الثلاثة، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج على التخفيفِ من مستويات المشكلات الداخلية وبشكلٍ خاص التقليل من المــشكلات الخارجيـــة والمحافظة بمرور الزمن على تلك المكاسب. تُزوّدُ النتائجَ دعماً بأنّ العلاجَ القصيرَ المتمُرَكَّــزَ على الحَلَّ يعد فعّالاً بوجه محدد في التقليل من المشاكلِ السلوكِية لدى طلبة المدارس.

وقامت داكي وسافاج (Daki and Savage, 2010) ، بدراسة بعنوان " العـــلاج المختــصر المتمركز على الحل: الآثار على الصعوبات الأكاديمية والعاطفيـــة"، وهـــي دراســـة تجريبيّـــة مضبوطة عشوائياً، أجريت بهدف تقييم فعالية منهج العلاج المختصر المتمركز علـــى الحـــل (Solution-Focused Brief Therapy [SFBT])، في التعامل مع الاحتياجات الأكاديمية والدافعية والعاطفية الاجتماعية، لدى (١٤) أربعة عشر طفلاً يعانون من صعوبات القراءة، تـــم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد تلقت مجموعة التدخّل العلاجـــيّ (٥) خمـــس جلسات من العلاج المتمركز على الحل، مدة كل منها (٤٠) دقيقة، كما تلقت المجموعة الضابطة دعماً في تأدية الواجب البيتي الدراسّي. أظهرت النتائج فوائد مجموعة التدخّل المتمركز علـــى الحل على نتائج (٢٦) مقياس من أصل (٣٨) مقياس، في حين سجلت المجموعـــة الـــضابطة، تحسناً على عشرة (١٠) مقياس من أصل (٣٨). كما بلغت قيمة مربع إيتا لمتوسط حجم الأثـــر لبرنامج التدخّل العلاجي (٠,٢٠)، مما يشير لمستوى كبير جداً، في حين بلغت قيمة مربع إيتـــا لمتوسط حجم الأثر للتدخّل في المجموعة الضابطة (٠,٠٩)، مما يشير لمستوى متوسط، لكـــن بدرجة دالّة إحصائياً ($p < .01$) لدى كل من التدخلين. وأظهرت مقارنات متوسطات حجم الأثر

بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، أن متوسط مجموعة العلاج المختصر المتمركز على الحل مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة كان أكبر بدرجة دالّة إحصائياً ($p < .001$)، مما يؤكد فعاليّة العلاج المتمرّكز على الحل، كتدخل مع أفراد عينة الدراسة من الأطفال الذين يعانون من مشكلات عاطفية وأكاديميّة.

كما أجرى كفارم وهيلسيث، وروم، ولوث- هانسين، وهاوجلاند وناتفيج (Kvarme, Helseth, Sørum, Luth-Hansen, Haugland, and Natvig, 2010)، دراسة بعنوان " أثر منهج العلاج المُتمركَّز على الحَلّ في تَحْسين الكفاءةِ الذاتيةِ لدى تلاميذِ المدارس المنسحبين إجتماعياً ". هدفت هذه الدراسة لفحص تأثيراتَ العلاج الجمعي المُتمركَّز على الحَلّ على الكفاءةِ الذاتيةِ لدى عينة من تلاميذِ المدارس المنسحبين إجتماعياً ، ولإستِكْشاف الإختلافاتِ المحتملةَ بين الجنسين. أجريتْ الدراسة ضمن برنامج الخدمات الصحيةِ المدرسيةَ في (١٤) مدرسة إبتدائيةِ في شرق النرويج، على عينة من تلاميذ المدارس (ن=١٤٤) الذين كَانوا بعمرِ ١٢-١٣ سَنَة. أكملَ المشاركونُ أدوات تُقيّيمُ الكفاءةَ الذاتيةَ الإجتماعيةَ والكفاءةَ الذاتيةَ العامّةَ، والكفاءة الذاتية التوكيدية في ثلاث مراتِ مختلفةِ. المرة الأولى كَانتْ في الخطّ القاعدي القبلي، الثانية كَانتْ فوراً بعد فترةِ التدخّلِ الذي استمر لمدة (٦) أسابيعِ، والثالثة كَانَت بعد مرور (٣) شهورَ على انتهاء التدخّلِ. أشارت النتائج إلى أن الكفاءةِ الذاتيةِ العامّةِ ارتفعت بدرجة دالّة بين البناتِ في المجموعةِ التجريبيةِ فوراً بَعْدَ انتهاء البرنامج، مقارنة بالمجموعة الضابطةِ. ولم توجد فروق دالة بين الأولادِ في نفس الوقت. كما ارتفعت الكفاءةِ الذاتيةِ العامّةِ مِنْ (القياس القبلي) إلى التتبعي بعد ٣ شهورِ بعد التدخّلِ، لدى كلا من البنات والأولاد في المجموعةِ التجريبيةِ وأيضاً في المجموعة الضابطةِ. كما زادتْ الكفاءة الذاتية التوكيدية للأولادِ في المجموعةِ التجريبيةِ أيضاً.

ثانياً: الدّراسات العربيّة والأجنبيّة التّجريبيّة التي تناولت فاعلية برامج الإرشاد الجمعي في التقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية ومنها تدني مفهوم الذات والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والعدوان، لدى أطفال الأسر بما فيها أحادية الوالد.

قام ملحم (١٩٩٠) بدراسة بعنوان "مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال: دراسة ميدانية لبناء مفهوم ذات إيجابي"، لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى المنهج المعرفي السلوكي لتحسين مفهوم الذات وأثره على التحصيل، على عينة عشوائية تكونت من (٥٠٠) خمسمائة طفلاً وطفله في مرحلة الدراسة الابتدائية، من المرحلة العمرية الواقعة بين (٩-١٢) سنة، من محافظة إربد، التي طبق عليها مقياس مفهوم الذات، تمهيداً لاختيار عينة الدراسة النهائية، التي تكونت من (٦٠) ستين طفلاً من الجنسين يعانون من تدني مفهوم الذات. تم توزيعِ الأطفالِ عشوائياً إلى ثلاثة مجموعاتٍ منها مجموعتين تجريبيتين تضم في كل منهما (١٥) خمس عشر طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة (ن=٣٠). تضمن برنامج الإرشاد الجمعي استخدام استراتجيات التعزيز والتدريبِ على مهاراتِ التعبير عن المشاعر بطريقة إيجابية وحل المشكلات وتشكيل أنماط سلوكية جديدة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالّة بين القياسات القبلية والبعدية لدى المجموعتين التجريبيتين على مقياس مفهوم الذات لصالح القياس البعدي، ولصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالضابطة، بالإضافة لارتفاع مستوى التحصيلِ الدراسي لدى أعضاء المجموعة الإرشادية التجريبية.

وهدفت دراسة العمايرة (١٩٩١)، بعنوان " فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الابتدائية"، لفحص فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى عينة (ن=٦٠) من الطلبة الذكور في

المرحلة الابتدائية والمرحلة العمرية (٨-١٢) عاماً، ممن تم اختيارهم بطريقة قصديه من ثلاث مدارس في منطقة صويلح والجبيهة. وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات اثنتين منهمـا تجريبيـة توزّع الطلبة فيهما تبعاً للفئة العمرية وتضم كل منهما (١٥) خمس عشرة طالبـاً، والأخـرى ضابطة (ن=٣٠). وقد توصّل الباحث إلى تحديد مستويات السلوك العدواني المرتفعة، باستخدام قائمة تقدير البعد الخاص بالسلوك العدواني لمقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي المطـوّر للبيئة الأردنية (جرار،١٩٨٣). تألف برنامج الإرشاد الجمعي من (١٣) ثلاثة عـشر جلـسة، واستمر لمدة (٦) ستة أسابيع، وتضمن البرنامج تطبيق الفنيـات الإرشـادية التاليـة: إعطـاء التعليمات والتغذية الراجعة والنمذجة والتعزيز والاسترخاء، وتضمنت المهـارات المـستخدمة لخفض السلوك العدواني: طلب الاستئذان وطلب المساعدة وضبط الذات والتفـاوض. أشـارت نتائج التحليلات الإحصائية باستخدام تحليل التباين المتغـاير (ANCOVA) للمقارنـة بـين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، إلى وجود فروق دالّة إحصائياً على مقياس السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم جودِ فروق دالّة إحصائياً على مقيـاس السلوك العدواني بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبيّة في القياسات البعدية والتتبعيـة بعـد مرورِ ثلاثة أسابيع على انتهاء البرنامج الإرشادي.

وأجرتْ ميتشوم (Mitchum, 1991)، دراسة بعنوان "الإرشاد الجمعي لأطفالِ العاملين بالبحريةِ العسكرية"، للكشف عن كفاءة برنامج للإرشاد الجمعي مع عينة من الأطفال في أسر أحادية الوالد لآباء العسكريين الذي يتغيبون عن أسرهم لمدة تتراوح من (٦- ١٢) شهراً، بسبب عملهم في البحريّة العسكرية في مدينة نورفولك – بولاية فرجينيا الأمريكيّة. تألفت عينة الدراسة من (٢٢) طفلاً في الصف الخامس الابتدائي، تراوحت أعمارهم من (١٠-١٢) سنة، تم توزيعهم على (٦) ستة مجموعات إرشادية، واشترطت الباحثة لمشاركة الأطفال في البرنامج

الإرشادي تغيّب الأب وقت تنفيذ الدراسة التجريبيّة، وطبقت على الأطفال في القياسات القبلية والبعدية قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشاد الجمعي بأسبوع واحد، قائمة تقدير الذات الذي يتضمن أربعة مقاييس فرعية: الذات العامة؛ الذات الإجتماعيّة المتعلقّة بالأقران؛ الوالد المقيم في المنزل؛ مقياس الكذب؛ والذات الأكاديمية، بالإضافة لإستبيان البيانات الديموغرافية.

تألف البرنامج من ستة جلسات إرشاد جمعي أسبوعية لمدة (٤٥) دقيقة، وتركز هدف البرنامج على مساعدة الأطفال لتعلّم أساليب التعامل مع تغيب الأب، وزيادة وعيهم بردود فعلهم السلوكية والعاطفية خلال مراحل دورةِ الافتراق وإعادة لم الشمل، ولفهم آثار تغيّب الأب على مشاعر وسلوك الأم، واكتساب بصيرةً بشأن دورةِ لمّ الشملَ والإفتراقَ، وكَيفية تأثيرها على مشاعرِهم نحو كلا من الأم والأب. بالإضافة لاكتسابهم مهارات المواجهة أيضاً بواسطة مشاركتهم للأطفالِ الآخرينِ عن تغيّر الأدوار في أسرهم وكيف أصبحت حاجاتِهم تشبع في حالة غياب الأب ولدى عودته ثانية. أشارت نتائج التحليلات الإحصائية باستخدام اختبار (ت) (T-test) للعينة الزوجية (Paired-Sample t- test)، إلى وجود فروق دالّة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية على الدرجة الكليّة لمقياس تقدير الذات وعلى مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

وقامت وادوسكي (Wadowski, 1992) بإجراء دراسة بعنوان " أثر الإرشاد الجمعي والخبروي على مفهوم الذات وموقع الضبط والمعتقدات الإشكالية الصعبة لدى أطفال الأسر المطلّقة في الصفوف السابع والثامن". وقد سعت الدراسةِ لتقييم تأثيراتَ كلٍ من برنامجي للإرشاد الجمعي التعليمي (Didactic) والخبروي (Experiential) على مفهومِ الذات وموقع الضبط والمعتقدات الصعبة لدى الأطفالِ الذين يعيشون في أسر أحادية الوالد، بسبب انفصال و/أو طلاق والديهم. تألفت عيّنة الدراسة من (٤٦) ست وأربعين طفلاً، تراوحت أعمارهم من (١١-١٤) عاماً، في الصفين السابع والثامن، وينتمون لطبقة متوسطة، تم اختيارهم من مِنْ

ثلاث مَدارسِ. وقد استجاب الآباء الأوصياء الذي يعيش الطفل معهم، لإعلان ظهر في النشرةِ الإخبارية الخاصة بتلك المدارس الثلاث، من خلال الموافقة على تَطوّعَ طفلَهم للاشتراك في واحدة من مجموعاتِ المعالجةَ الست. تم توزيع الأطفال بشكل عشوائي على كلٍ من برنامجي الإرشاد الجمعي (التعليمي؛ الخبروي)، اللذين تم تطبيق كل منهما في كل مدرسة. استخدمت الدراسة في القياسات القبلية والبعدية [طبقت قبل بدء البرنامج الإرشادي بأسبوع، وبعد انتهائه بأسبوع]، الأدوات التالية: مقياس بيرس –هاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال؛ ومقياس ناوكاي – ستريكلاند لموقع الضبط (Nowicki-Strickland locus of Control Scale)، ومقياس معتقدات الأطفال عن طلاق الوالدين، بالإضافة إلى ذلك، قيّمَ المعلمون والآباء الأوصياء، الأطفال قَبْلَ وبعد المعالجةَ باستخدام مبيان التوافق النفسي للطفل والمراهق (Child and Adolescent Adjustment Profile [CAAP]). كما قام الآباء الأوصياء بملء البيانات الديموغرافية. اشتمل برنامجا الإرشاد الجمعي في صيغةِ المجموعةِ التعليميةِ أَو الخبروية، على (٦) ست جلساتِ أسبوعية، مدة كل منها (٥٠) خمسين دقيقة. أشارت نتائج المقارنات بين القياس القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة، لدى كل مجموعة إرشادية، إلى وجود فروق دالّة إحصائياً لصالح القياس البعدي، على مقاييس مفهومِ الذات وموقع الضبط؛ كما لم يتبين وجود فروق دالّة إحصائياً بين نوعي الإرشاد الجمعي على هذين المتغيرين. وتبين أن بَعْض مجالات الإعتقاداتِ الصعبةِ عن طلاق الوالدين، لَمْ تتُغيّرْ بدرجة دالّة إحصائية لدى جميع المجموعات الإرشاديّة. كما وجدت فروق دالّة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي على مقياس [CAAP]، لدى الأطفال المشاركين في الإرشاد الجمعي بمعزل عن نوع المجموعة؛ فقد وَجدَ الآباء أن أطفالهم أصبحوا منعزلينُ إجتماعياً بدرجة أكثر، بينما أشار المعلمون إلى أن الأطفال أصبحوا أقل عزلة وانسحاباً.

وأجرى غتمان (Guttman, 1993)، دراسة بعنوان " تَقييم تأثيرِ برنامجِ إرشاد جمعي لمجموعةِ صغيرة في المرحلة الإبتدائية على المكوّناتِ المُخْتَلِفةِ مِنْ تقدير الذات والسلوكِات ذات العلاقةِ به". هدفت الدراسةِ إلى تقييم تأثيراتَ مخرجات المشاركة في مجموعةِ إرشادية صغيرةِ العدد، على الأبعاد المُخْتَلِفةِ مِنْ تقدير الذات، وسلوكُ الطالبِ المرتبط بتقدير الذات، والسلوكات الأخرى ذات العلاقة، لدى عينة من الأطفالِ في الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس في المرحلة الإبتدائيةَ في إحدى المدارس الحكوميّة في جنوبِ كاليفورنيا، والذين تم تحويلهم إلى البرنامجِ الإرشادي ومدته ثمانية أسابيعِ مِن قِبل معلميهم. إستخدمتْ الدراسةِ تصميم شبه تجريبي بقياسات قبلية وبعدية. تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيةِ (برنامج إرشاد جمعي للأنشطة الموجهة) أو ضابطة (برنامج وجبة الغداءِ المجّانيِ). وقام أفراد كلتا المجموعتين بتعبئة مقياس كوبر سميث لتقدير الذات لتَقييم أربعة مكوّناتَ مختلفةَ مِنْ تقدير الذات في القياس القبلي والبعدي. كما طلب من المعلمين تَقدير سلوكِ طلابِهم المرتبط بتقدير الذات بإستخدام نموذج لتقدير السلوك مؤلف من (١٣) فقرة، وتَقدير خمسة مجالات مختلفةَ مِنْ السلوكِ على مقاييس بيرك لتقدير السلوكِ (Burks' Behavior Rating Scales). أشارت نَتائِج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجوعة التجريبيةِ والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات، مع أن الدرجات الكليّة لأفراد المجموعة التجريبية على المقياس كَانتْ أعلى تقريباً بنسبة (٢٠%) عشرين بالمائة مِنْ المجموعة الضابطةِ. كما تبيّن أن الأطفال في برنامجِ الغداءِ المجّاني (المجموعة الضابطة) أحرزَوا درجات أعلى جداً وبفروق دالّة إحصائياً على مقياس الإنسحابِ المفرطِ (أحد مقاييس بيرك الفرعية)، مقارنة بأفراد المجموعة التجريبية. علاوة على ذلك، تبين أن السبب للإحالةِ

للبرنامج الإرشادي، ارتبط بدرجة دالّة إحصائياً بالمقياس الفرعي الخاص بالوالد والمنزل، على مقياس كوبرسميث لتقدير الذات.

كما سعت دراسة عبود (١٩٩٥) بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال"، للكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض مستوى القلق لدى الأطفال في المرحلة الإبتدائية المحرومين من أحد الوالدين بسبب الطلاق (أسر أحادية الوالد). تألفت عينه الدراسة من (٤٠) أربعين طالباً وطالبة تم اختيارهم من المدارس الابتدائية في مصر، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١١)، وتم توزيعهم تبعاً لنوع الجنس والتعرّض للبرنامج الإرشادي، على أربع مجموعات: المجموعة الأولى تجريبية عدد (٢) ذكور؛ إناث، المجموعة الثانية ضابطة عدد (٢) ذكور؛ إناث، وتضم كل مجموعة (١٠) عشرة أطفال. قام الباحث بتطبيق مقياس قلق الحرمان الوالدي بسبب الطلاق في القياسات القبلية والبعدية. أظهرت نتائج التحليلات الإحصائية للقياسات القبلية والبعدية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وللقياسات البعدية بين المجموعة التجريبية والضابطة، وجود فروق دالّة إحصائياً على مقياس قلق الحرمان الوالدي، لدى كلٍ من أفراد المجموعة التجريبية (الذكور؛ الإناث) لصالح التطبيق القبلي. كذلك أظهرت النتائج، عدم وجود فروق دالّة إحصائياً، في قياس المتابعة بين أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير نوع الجنس على مقياس قلق الحرمان الوالدي. ووجود فروق دالّة إحصائياً، في القياس البعدي على نفس المقياس، بين أفراد المجموعة التجريبية من الذكور، وكلٍ من أفراد المجموعة الضابطة بنوعيها الذكور والإناث، لصالح المجموعة الضابطة التي كان متوسط درجات أفرادها أعلى بدرجة دالّة إحصائياً.

وأجرى الخولي (١٩٩٩) دراسة بعنوان " أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات"، هدفت إلى فحص فاعلية برنامجي إرشاد جمعي على مفهوم الذات ومستوى الخجل، الأول للتدريب على المهارات الاجتماعية، والثاني للتدريب على المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى استخدام أسلوب التعرّض الحي الواقعي (In-Vivo). تألفت العينة من (٣٩) طالباً من الصف السادس والسابع التابعة لمدارس الزرقاء الحكومية، وهم من الحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس الخجل. واستخدمت الدراسة مقياسي بيرس –هاريس لمفهوم الذات والخجل. تم توزيع عينة الدراسة عشوائياً على ثلاث مجموعات متساوية، المجموعة الأولى تلقّى أفرادها برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، والمجموعة الثانية والتي تلقى أفرادها التدريب على المهارات الاجتماعية ممزوجاً بأسلوب التعرّض الحي، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. تألف البرنامج الإرشادي لكل من المجموعتين من (١١) جلسة إرشاد جمعي، واستمر لمدة (١١) أسبوعاً. أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائياً على مقاييسِ الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالّة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية على مقياسي مفهوم الذات والخجل.

وأجرتْ ميتشوم (Mitchum,1999)، دراسة بعنوان " أثر الإرشاد الجمعي على تقدير الذات والقلق والسلوك لدى أطفال الآباء الغائبين" بهدف فْحصَ فعالية تدخّل إرشاد جمعي مؤلف من (٦) ست جلسات لأطفالِ آباء يتغيبون عن أسرهم لمدة طويلة في مهمات عسكرية، تكونت عينة الدراسة الأصلية من (٦٥) طفلاً (٣٠ ولداً، ٣٥ بنتاً) من المسجّلينِ في المدارس الابتدائية

في الصفوف الثالث–الخامس. استخدمت الدراسة تصميم مجموعة تجريبية (ن=٢٨) بمتوسط عمري وانحراف معياري (م=١٠,٠؛ ع=١,١)، ومجموعة ضابطة (ن=١٨) بمتوسط عمري وانحراف معياري (م=٩,٣؛ ع=١,٧) بقياسات قبلية وبعدية، تضمنت الدراسة المتغيرات المستقلة: مشاركة الأطفال في مجموعة الإرشاد الجمعي / والمجموعة الضابطة)، والجنس والعمر، والمتغيرات التابعة التالية: تقدير الذات، والقلق والسلوك التي قيست على التوالي بمقاييس كوبرسميث لتقدير الذات؛ وقائمة القلق سمة–حالة؛ اللذان قامت المعلمات بتطبيقهما على الأطفال، وقائمة شطب سلوك الأطفال للآباء؛ وقائمة بيك للاكتئاب للأمهات، ونموذج تقرير المعلم على قائمة شطب سلوك الأطفال. تم توزيع أفراد المجموعة التجريبية على (٤) أربعة مجموعات بمعدل عدد أعضاء تراوح من (٥–٦) طفلاً، وتألف برنامج الإرشاد الجمعي من ستة جلسات أسبوعية لمدة (٤٥) دقيقة. أشارت نتائج تحليلات التباينِ (ANOVAs) إلى أنّ أداء الأطفال على المقاييس لم يختلف تبعاً للجنس أو السن، إضافة إلى ذلك، تبيّن عدم وجود فروق دالّة على مقاييس الدراسة في القياس البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة.

وأجرت وايات (Wyatt, 2002) دراسة بعنوان " تقييم لبرنامج ما بعد المدرسة في معالجة الأطفال المصابين بإضطرابات عاطفية وسلوكيّة" ، لفحص كفاءة برنامج معالجةِ للأطفالِ المصابين بالمشكلات العاطفيةِ والسلوكيةِ في فترة ما بعد المدرسة ممن ينتمون لأسر أحادية الوالد (الأم فقط)، لقياس التغيرات السّلوكيّة لدى هؤلاءِ الأطفال في المرحلة الأساسيّة، والتعرّف إلى المسارات التطورية للسلوكات المرغوبة إجتماعياً والسلوكات العدوانية. تألفت عينة الدراسة من (٤٥) خمس وأربعين طفلاً وطفلة ممن تم تشخيصهم بالمشكلات العاطفيّة والسلوكية، تراوحت أعمارهم من (٦–١٢) سنة، بمتوسط عمري وانحراف معياري (م =٨,٨٢؛

ع=١,٩١). تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين: مجموعة المعالجة التجريبية، والتي ضمت (١٦) طفلاً، و(٤) أربعة من الأطفال الإناث، (٥٤%) منهم ينتمون لأسر أحادية الوالد (الأم فقط)؛ ومجموعة المقارنةَ الضابطة (ن=٢٥)، والتي ضمت (١٩) طفلاً، و(٦) ستة من الأطفال الإناث، (٣٣%) منهم ينتمون لأسر أحادية الوالد (الأم فقط)؛ وتم اختيارهم بتكليف مدراء المدارس الإبتدائية بإرْسال نماذج الموافقة إلى آباءِ الأطفالِ الذين يُواجهونَ صعوباتَ عاطفيةَ وسلوكيةَ مماثلةَ لتلك التي لدى المجموعة التجريبية. تعرّض الأطفال في مجموعة المعالجة التجريبية (ن=٢٠)، إلى برنامجَ نهاري بعدَ الدوام المدرسي، لمدة خمسة أيامِ بالأسبوع و/ أو إلى برنامج نهاري كامل أثناء الصيفِ؛ وبلغ متوسط طول مدة المعالجةِ تقريباً (٦) ستة أشهر. استندت البيانات التي تم تحليلها في القياسات القبلية والبعدية إلى تقارير الآباء عن الأبناء من خلال الإجابة على سبعة مقاييس (النشاط الزائد؛ العدوان؛ ضبط الدوافع؛ التعاطف؛ السلوك المرغوب إجتماعياً؛ وحدة الطبع والطيش؛ التفاعلات مع الوالدين)، وإلى تقارير المعلمين والباحثة المعالجة على المقاييس الخمسة الأولى. أظهرت نتائج الإجراءاتَ المتكرّرةَ لتحليلات التباين المشترك (ANCOVAs)، أنّ متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضابطة، قد تناقصت بدرجة دالّة إحصائياً بدرجة أكبر، على مقياس تفاعلاتِ الطفلِ مع الوالد؛ وأن الأطفال الذكور في مجموعةِ المعالجةَ التجريبيّة مقارنة بالأطفال الذكور في المجموعة الضابطة، انخفضت تقديراتهم بدرجة أكثرَ على مقاييس حدة الطبع والطيشِ، وارتفعت بدرجة أكثر على مقياس التعاطفِ. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين على مقاييس العدوان؛ وضبط الدوافع؛ والنشاط الزائد؛ والسلوك المرغوب إجتماعياً. كما وكَشفتْ التحليلاتَ الإستكشافيةَ عن أنّ مشاركة الوالد في بعض فعاليات البرنامج إرتبطَت بتزايد إمكانيةِ نجاح الطفل في الدراسة، بالإضافة إلى ذلك، تبيّن أن البرنامجَ

يمكنه أن يساعد على حد سواء بشكلٍ جيد، الأطفال الذين يُشخّصونَ باضطرابات السلوكَ الخارجي فقط، وأولئك الذين يُشخّصونَ بكلٍ من إضطرابات السلوك الخارجي والداخلي.

وفي دراسة أجراها العزاوي (٢٠٠٥) بعنوان " أثر الإرشاد باستخدام الألعاب التربوية في تنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ رياض الأطفال"، للكشف عن أثر برنامج للإرشاد الجمعي باستخدام الألعاب التربوية في تحسين مفهوم الذات لدى عينة من أطفال رياض الأطفال في محافظة ديالي بالعراق، واقتصرت الدراسة على الأطفال المسجلين في رياض الأطفال في سن (٥) خمس سنوات. تألفت عينة الدراسة من (٦٠) ستين طفلاً منهم (٣١) ذكوراً، و (٢٧) إناثاً، وتم توزيعهم مناصفة عشوائياً على أربعة مجموعات تبعاً لنوع الجنس (ذكور إناث) وللتعرّض للبرامج الإرشادي، وتألفت المجموعتان التجريبيتان بحيث تضم الأولى (ن=١٦) ذكور؛ وتضم الثانية (ن=١٤) إناث، في حين تكونت المجموعة الضابطة (التي لا تتعرض لبرنامج إرشادي) من مجموعة الأطفال الذكور (ن=١٧) والإناث (ن=١٣). استخدم الباحث في القياسات القبلية والبعدية مقياس مفهوم الذات وقد تم تطبيق المقياس بصورة فردية وعلى عدة جلسات بواسطة المعلمة الخاصة بالطفل. ويتألف من (٦٠) فقرة تقيس أبعاد الذات الجسدية والاجتماعية والنفسية، وتم بناء برنامج الإرشاد الجمعي بمعدل ثلاثة جلسات أسبوعياً لمدة ثماني أسابيع، باستخدام الألعاب التربوية (لعبة الأسماء، أجزاء الجسم، الصندوق السحري، لعبة الميزان، ارتداء الملابس، ولعبة المرآة)، والتي وظفت جيداً لتنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الأطفال، والمناسبة للفئة العمرية للأطفال من أفراد عينة الدراسة. أشارت النتائج التحليلات الإحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة إلى وجود فروق دالّة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بنوعيها على مقياس مفهوم الذات، كما لم يتبين وجود فروق دالّة إحصائياً بين الذكور والإناث، في المجموعتين التجريبيتين والذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي على مقياس مفهوم الذات.

وقامت بيرن (Byrne, 2008) بإجراء دراسة بعنوان " أثر منهج تحديد الأهداف بالمشاركة، على التدريب على استبدال العدوان لدى طلبة المرحلة المدرسية المتوسطة المصابين باضطرابات عاطفية وسلوكية". وقد هدفت الدراسةِ لتحليل تأثيراتَ إضافةِ منهج "المشاركة في تحديد الأهداف" (Participative goal-setting [PGS])، إلى تدخّلٍ إرشادي كان يستَخْدمِ في غرفة الصف، لمعالجة الطلبة المصابين بالاضطرابات الانفعالية والسلوكية (EBDs)، يطلق عليه منهج "التدريب على استبدال العدوان" (Aggression Replacement Training [ART])، على تحسين فرصة هؤلاء الطلبة في تحقيق مكاسب انفعاليّة وسلوكية ودراسيّة أكثر، وافترضت الباحثة أنه من خلال إضافة هذا المنهج [PGS]، فإن الدافعية والإلتزام بالأهداف الشخصية التي ستوضع من قبل الطلبة، ستعزز لديهم الإحساسَ بالسيطرةِ الشخصيةِ ضمن بيئاتِ مدرستِهم، مما قد يُؤدّي إلى تزايد الشعور بالمسؤوليةِ لدى هؤلاء الطلبة عن أعمالِهم على المستوى السلوكي والدراسّي.

تألفت عينة الدراسة من (٣٤) أربع وثلاثين طالباً يعانون من المشكلات الإنفعالية والسلوكية، منهم من الذكور و (٧) سبع إناث، وتراوحت أعمارهم من (١٢-١٥) عاماً، تم اختيارهم من طلبة الصفوف المكتفية ذاتياً (Self-contained) الخاصة بذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية، في مستويات الصفوف السادس والسابع والثامن، من (١٢) اثنتي عشر مدرسة متوسطة تقدم مثل هذه البرامج الخاصة. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بقياسات قبلية وبعدية (Pre-test/ Post-test quasi-experimental design)، باستخدام أدوات للتقرير الذاتي خاصة بالطلبة (استبيان تقييم السلوك الشخصي وضبط المشاعر)، وأخرى خاصة بالمعلمين لتقييم رأيهم في سلوك الطلبة خلال قيامهم بتحديد هدف معين إما دراسي أو سلوكي، لكل

أسبوع، ولمراقبة مدى استجابة الطلبة لتحقيقه وتزويد الباحثة بالنتائج. تم توزيع أفـراد العينـة عشوائياً عن طريق القرعة، إلى (٤) أربعة مجموعات، مجموعتان [ن=٨؛٧]، تلقيتا برنـامج (ART) فقط (المجموعة الضابطة)، ومجموعتان [ن=٩؛١٠] تلقيتا برنامج إرشاد جمعي يجمع ما بين أسلوبي (ART and PGS)، (المجموعة التجريبيّة)، وتم تطبيق البرامج علـى كلتـا المجموعتين بشكل منفصل تماماً. أظهرت النتائج أن البرنامج الذي دمج بين كـلا الأسـلوبين (ART+PGS)، وتعرّض له أفراد المجموعة التجريبية، مقارنة بالبرنامج الذي تعـرض لـه أفراد المجموعة الضابطة، قد برهن في القياس البعدي على فاعليـة أكبـر فـي التقليـل مـن المشكلات الانفعالية والسلوكية، وفي تحسين النتائج الانفعالية والسلوكية والدراسـية بـصورة إيجابية أكثر، وفي زيادة قدرة الطلبة على تحمل المسؤولية تجاه أداؤهم الدراسي وتصرفاتهم.

وسعت دراسة العمري (٢٠٠٨) بعنوان " فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التقليل من الآثـار الانفعالية والسلوكية للتعرض لمشاهدة العنف بين الوالدين"، لفحص كفاءة برنامج إرشاد جمعـي معرفي سلوكي في التقليل من آثار التعرّض لمشاهدة العنف الأسري لدى عينـة مـن طالبـات الصف الرابع والخامس الإبتدائي في محافظة الزرقاء. تألفت عينة الدراسة من (١٥) خمـسة عشر طالبة ممن سجلّن درجات مرتفعة على مقياس العنف الأسري، وتم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية (ن = ٨)، وضابطة (ن=٧). وقد تم التحقق من تكـافؤ المجمـوعتين فـي القياس القبلي على مقاييس القلق والاكتئاب والسلوك العدواني والنية العدائية. تم بنـاء برنـامج الإرشاد الجمعي استنادًا إلى المنهج المعرفي السلوكي، وتكون من (١٤) جلسة إرشادية بواقع (٢) جلستين أسبوعياً ، ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة، وتألفت الاستراتيجيات الإرشادية المستخدمة فيـه من لعب الدور والنمذجة والواجبات البيتية والتعليمات الذاتية والتحصين ضد التوتر. أشـارت

نتائج التحليلات الإحصائية البعدية إلى فعالية البرنامج الإرشادي الجمعي فيما يتعلق بالتقليل من القلق والسلوك العدواني وفق تقديرات المعلمات، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الاكتئاب والنية العدائية. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج.

وأخيراً، أجرى بوستيك وأندرسون (Bostick and Anderson, 2009)، دراسة بعنوان " تقييم برنامج الإرشاد الجمعي لمجموعات صغيرة، نموذج للتخطيط ولتحسين برنامج في المرحلة الإبتدائية" بهدف تطوير برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الإجتماعية للأطفال الذين يعانون من الوحدة والقلق الإجتماعي. على عينة (ن=٤٩) من الأطفال في الصف الثالث الإبتدائي، (٥١%) منهم إناث، واستفادت العينة من برنامج المجموعات الصغيرة على مدى ثلاث سنوات دراسية متتالية. تم تطبيق برنامج إرشادي مبرهن تجريبياً على كفاءته (Social Skills Group Intervention, or S.S .GRIN; DeRosier, 2002, 2007)، وهو برنامج معرفي سلوكي، يتضمن نصوص وأنشطة خاصة بالجلسات، ويتألف من (١٠) عشرة جلسات إرشاد جمعي، وتركز الجلسات على مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والمبادرة والتعاون والتسوية والتفاوض، كما يؤكد هذا البرنامج الإرشادي على التنظيم العاطفي وضبط الدوافع ومنظور الآخر، بالإضافة إلى مهارات التعامل مع إغاظة الأقران وضغطهم على الطفل. وتتألف كل جلسة من تعليمات مستندة إلى المهارة، مدموجة بالعديد من لعب الدور والنمذجة والأنشطة التلقائية، بالإضافة لنظام اختيار كل عضو في المجموعة لمهمة أسبوعية يقوم بتنفيذها ويختارها بنفسه (تقديم مديح، مساعدة أحدهم)، كما يستند البرنامج إلى نظام العملة

الرمزية ونظام المكافآت قصير وطويل الأمد، وتوزع على الأطفال من الجلسة الأولى حقيبة تضم المواد والأهداف الخاصة بالبرنامج ويطلب منهم في نهاية البرنامج أخذ الحقيبة للمنزل لكي يراها الوالدين ويتعرفوا على انجازات ابنهم. تم توزيع عينة الدراسة إلى (١٠) عشرة مجموعات إرشاد جمعي صغيرة ضمت في كل منها من (٥-٦) أطفال من الجنسين، تم تطبيق المقاييس التالية في القياسات القبلية والبعدية: (٨) فقرات من مقياس الوحدة وعدم الرضا الإجتماعي (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire; Asher & Wheeler, 1985)، و(٥) فقرات من مقياس القلق الإجتماعي للأطفال (Social Anxiety Scale for Children-Revised; La Greca & Stone, 1993). وأشارت نتائج التحليلات الإحصائية للمقارنة بين القياسيين القبلي والبعدي إلى وجود فروق دالّة على مقياسي الدراسة لصالح القياس البعدي حيث تراجعت درجات الطلبة بمستوى دال إحصائياً.

ثالثاً: تلخيص وتعقيب على الدّراسات السابقة

لقد استندت برامج الإرشاد الجمعي في معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها والتي أجريت لفحص فاعلية تلك البرامج الإرشاديّة في معالجة المشكلات النفسية والسلوكيّة لدى الأطفال في سن المدرسة حتى سن (١٢) عاماً، إلى نماذج مستمدة من منهج الإرشاد المتمركز على الحل وهي جميعاً أجريت في بيئات غربية مثل دراسات (Cook,1998 ; Daki & Savage, 2010; LaFountain et al., 1996)، والتي أثبتت نتائجها فاعلية هذا المنهج في معالجة مشكلات هؤلاء الأطفال الصغار.

بالإضافة للنوع الثاني من الدراسات التي استندت لمناهج العلاج باللعب والتدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكي والمعرفي السلوكي، التي ركزت على معالجة الأطفال في سن المدرسة الذين يظهرون المشكلات النفسية والسلوكيّة والتي أجريت في بيئات عربية وغربية.

وقد توزعت هذه الدراسات الأخرى التي أجريت على عينات من الأطفال حسب المتغيرات المستهدفة للعلاج كالتالي:

١. عينات من الأطفال يعانون من مزيج من المشكلات الانفعالية والسلوكية، كدراسة وايّات (Wyatt, 2002)، ودراسة العمري (٢٠٠٨).

٢. عينات من الأطفال يعانون من ضعف مفهوم الذات وتدني تقدير الذات، مثل دراسات (Mitchum, 1999; Guttman, 1993; Wadoski, 1992; Mitchum, 1991) ، ودراسات (العزاوي، ٢٠٠٥؛ ملحم، ١٩٩٠).

٣. عينات من الأطفال يعانون من الإكتئاب، مثل دراسة (العمري، ٢٠٠٨).

٤. أطفال يعانون من القلق الإجتماعي والعزلة والوحدة، كدراستي بوستيك وأندرسون ودراسة ميتشوم (Bostick and Anderson, 2009; Mitchum,1999).

٥. أما الدراسات التي سعت لفحص فاعلية برامج الإرشاد الجمعي في الحد من السلوك العدواني، فمنها دراسات أجريت في البيئات الغربيّة (Byrne, 2008 ; Mitchum, 1999;)، ودراسات أجريت في البيئات العربيّة (العمري، ٢٠٠٨؛ العمايرة، ١٩٩١).

وقد فحصت بعض من هذه الدراسات وبشكلٍ خاص كفاءة برامج الإرشاد الجمعي مع عينات من الأطفال الذين يتغيّب الوالد عنهم لفترات طويلة مثل دراسات (Mitchum,1991; 1999; Wadowski, 1992; Wyatt, 2002) ، ودراسة عبود (١٩٩٥).

وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات التي استخدمت برامج الإرشاد الجمعي في معالجة المشكلات الإنفعالية والسلوكيّة للأطفال الصغار الذين ينتمون لأسر أحادية الوالد، ولكنها تختلف من حيث تناولها لعينة من الأطفال تغيّب الأب عنهم بسبب طبيعة عمله، وهو متغير لم يسبق لأية دراسة أن فحصته في المجتمع الأردني أو العربي حسب علم الباحثة، وإن كان قد درس في البيئاتِ الغربية (e.g., Mitchum,1991)، لكن لم يستخدم منهج العلاج المتمركز على الحل (SFT) في العملِ مع هذه الفئة من الأطفالِ. وتتميّز الدراسة أيضاً بشمولية متغيرات المشكلات الإنفعاليّة والسلوكيّة التي يستهدفها برنامج الإرشّاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية، وهي تشتمل في هذه الدراسة على تدني مفهوم الذات والاكتئاب والانسحاب الاجتماعي والسلوك العدواني، والتي أشارت الدراسات الوصفية السابق الإشارة في الفصلِ الأول من هذه الدراسة، لبروزها لدى أطفال الأسر أحاديّة الوالد، وأيضاً تنفرد باستخدامها لمنهج العلاج المتمركز على الحل الذي لم تستخدمه أية دراسة عربية سابقاً، لكن الدراسات الغربيّة برهنت على كفاءته مع الأطفال الصغار بوجه عام.

الفصل الثّالث

الطَّريقة والإجراءات

* مجتمع الدراسة وعينة الدِراســـة

* أدوات الدراســـة

* إجراءات الدِراسة

* تصميم الدِراسة ومُتغيراتها

* المعالجة الإحصائية المُستخدمة في الدِراسة

الفصل الثالّث

الطرّيقة والإجرّاءات

يتضمن هذا الفصّل وصفاً لمجتمّع الدراسة وعينتها وللإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة، وإجراءات بناء أدوات الدراسة والتحقّق من صدقها وثباتها وبناء برنامج الإرشاد الجمعي وكيفية تطبيقه على عينة الدراسّة، ويتضمن أيضاً وصفاً لتصميم الدراسة ومتغيراتها وللأساليب الإحصّائية المستخّدمة في معالجّة بيانّات الدراسّة.

أولاً: مجتمع الدّراسة وعيّنة الدّراسة

يتألف مجتمع الدراسة من مجموع الطلبة المسجليّن في الصفوف الأول والثاني الابتدائي في روضة ومدرسة الملكة علياء، في مدينة الزرقاء، التابعة لمديرية التربيّة والتعليم والثقافة العسكرية الأردنيّة– القوات المسلحّة الأردنيّة، حيث تشتمل على أبناء العسكريين فقط، من الطلاب الذكور والإناث، بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الأساسيّة الأولى التي تشتمل على صفوف التمهيدي حتى الصف الثاني الإبتدائي. وتتراوح أعمار الطلبة من سن (٦–٨) سنوات، ممن يعيشون مع الأم فقط بسبب غياب الأب المؤقت أو شبه الدائم، والبالغ عددهم (٥٩) تسع وخمسين طالباً وطالبة ويمثلون ما نسبته (٢٣,٦%) من مجموع طلبة المدرسة المذكورة خلال العام الدراسي (٢٠١٠ –٢٠١١).

ويقطن هؤلاء الطلبة مع أسرهّم في المجمعّات السكنيّة العسكرية المجاورة، وتعيش معظم هذه الأسر بعيدين بمعزل عن دعم الأسرة الممتدة، وتتعرض معظم هذه الأسر لتغييرات

أساسيّة في تركيبتها والتي تحولّها إلى أسر أحادية الوالد؛ إما لقيام الأب بالانفصال عن الأسرة والزواج ثانيّة، بسبب عدم الإنسجام بين الوالدين والتغيّب الطويل عن الزوجة والأبناء؛ أو بسبب طبيعة عمل الأب التي تقتضي تغيّبه فترات طويلة تتراوح ما بين ست أشهر – سنتين – لالتحاقه بمهمات رسمية خارج الأردن. وتتحمّل الأم كافة الأعباء والمسؤوليّات الأسريّة والاجتماعيّة والعاطفية المتعلقة بشؤون الأبناء والأسرة، الأمر الذي يترتب عليه في معظم الأحيان، شيوع جو من التوتر الأسري الذي قد يفسد العلاقة بين الأم والأبناء ويؤثّر سلباً على الأطفال.

ثانياً:عينة الدراسة

نظراً للطبيعة المميزة لموضوع الدراسة الحالية المتعلقة بأبناء الأسر أحادية الوالد، وممن يعيشون مع الأم فقط بسبب غياب الوالد المؤقت شبه الدائم، والذي أصبح حديثاً من القضايا التي تهدد سلامة تركيبة وبناء الأسرة في المجتمع الأردني، الناجم عن السفر للعملِ أو للدراسة والتدرّب أو الالتحاق بقواتِ حفظ السلام الأردنية. وتتميز الحالة الأخيرة بمعاناة الأسرة من الخوف من فقدان الوالد الغائب وزيادة الأعباء الملقاة على عاتق الأم، مما يزيد حالة التوتر داخل الأسرة،والتي يتصف بها بشكلٍ خاص مجتمع الدراسة من طلبة روضة ومدرسة الملكة علياء، وهم الفئة المستهدفة في هذه الدراسة. بإتباع أسلوب العينة المتيسرة (Convenient Sample Method)، ولتسهيل الوصول لأفراد عينة الدراسة الحالية في هذه المدرسة، من طلاب الأسر الأحادية الوالد، قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١. إجراء دراسة مسحية استطلاعيّة لبيانات جميع الطلبة المسجلّين للدراسة في روضة ومدرسة الملكة علياء في مطلعِ الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١،

وعددهم (ن=٤٥٠) طالباً وطالبة، في صفوف المرحلة الأساسيّة الأولــى (التمهيــدي، الأول والثاني)، بهدف تحديد الحالات التي تنطبق عليها شروط الدراسة (أطفال يعيشون مع (الأم فقط) في أسر أحادية الوالد بسبب سفر الوالد في مهمة رسمية سواء دراسية أو عملية، والبالغِ عددهم (٨٠) ثمانون طالباً وطالبة، وقد تــم اســتثناء طــلاب الــصف التمهيدي (ن=٢١) طالباً وطالبة، الذين لم يكن البرنامج الإرشادي أصلاً يستهدفهم وذلك بحكم المرحلة العمرية الخاصة بهم. وبالتالي، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الذين تنطبق عليهم شروط الدراسة من طلاب الصف الأول (٣٤) طالباً وطالبة، ومن طلبة الــصف الثاني (٢٥) طالباً وطالبة، بما يشكل مجموع أفراد العينة الكلية (٥٩) تسع وخمــسون طالباً وطالبة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين سن (٦-٧) سنوات.

٢. تطبيق مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الــذات؛ والانــسحاب الاجتمــاعي؛ الإكتئـــاب والسلوك العدواني)، للكشف عن إحتماليّة وجود مــشكلات انفعاليــة وســلوكية التـــي يستهدفها برنامج الإرشاد الجمعي في الدراسة الحالية (بعد الحصول على موافقــة الأم الخطية على تطبيق المقاييس على الأبناء والمشاركة في الدراسة التجريبية (ملحــق٧)، وتمهيداً لاختيار أعلى (٢٠) عشرين طالباً وطالبة ممن يسجلون درجات مرتفعة علـــى هذه المقاييس مما يشير لوجود صعوبات توافقية تستدعي التدخل الإرشادي. وقد تبــين وجود (٢١) واحد وعشرين طالباً وطالبة ويشكّلون ما نــسبته (٣٥,٥%) مــن العينــة الكليّة، ممن انطبقت عليهم شروط الدراسة (طلبة مسجلون في الصفين الأول والثاني في الفصلِ الأول من العام ٢٠١٠-٢٠١١، ويعيشون في أسر أحادية الوالــد (الأم فقــط) بسبب عمل الأب، وحصلوا على درجات مرتفعة على مقاييس الدراسة)، وقد تم استثناء

(٧) سبعة طلاب بسبب رفض الأم لمشاركة الطالب/ الطالبة، وبهذا بلغ العدد النهـــائي للعينة (١٤) أربع عشرة طالباً نصفهم من الإناثِ.

٣. إجراء مقابلة أوليّة مع أفرادِ عينة الدراسة وتقديم فكرة عن هـــدف البرنـــامج وشـــرح وتوزيع نموذجي الموافقة المعرّفة (ملحق ٧)، ومن ثم التوزيع العشوائي بواسطة القرعة لأفراد عينة الدراسة (ن=١٤) من الأطفال الذين ينتمون لأسر أحادية الوالد (الأم فقط)؛ الذين سجلّوا درجات مرتفعة على مقاييس الدراسة وعددهم (١٤) أربع عـــشرة طالبـــاً وطالبة، إلى مجموعتين متساويتي العدد كما يلي:

المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي وعدد أفرادها (٧) سبعة طلاب في الصفين الأول والثاني من الجنسين (٤) أربعة منهم من الإناث.

المجموعة الضابطة: وهي المجموعة (على قائمةِ الإنتظارِ) التي لن تتعرض للبرنامج الإرشادي لكن ستبقى على قائمة الإنتظار للفصلِ الثاني لحين تطبيقه عليها. وقد كان أفرادها وعددهم (٧) سبعة طلاب في الصفين الأول والثاني من الجنسين (٤) أربعة منهم من الذكور، وفـــي الوقـــت (فترة الإستراحة ومدتها نصف ساعة) الذي كان أقرانهم في المجموعة التجريبيّـــة يتعرضـــون للبرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة الحالية، يلازمون غرفة الحاسوب لممارسة بعض الأنشطة والألعاب التعليمية على جهاز الكمبيوتر المعتاد قيامهم بها في حصصِ مادة الحاسوبِ بإشـــراف معلمتهم.

اعتمدت الباحثة في التّوزيع على طريقة الاختيار العشوائي من خلال **إجراء القرعـــة** لتوزيـــع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين. وقد طبّقت على المجموعتين التجريبية والضابطة مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات؛ الإنسحاب الاجتماعي ؛ الإكتئاب والسلوك العدواني)، وذلك في

القياس القبلي(عند اختيار العينة)، والبعدي بعد الانتهاء مباشرة من تطبيــق برنــامج الإرشــاد الجمعي على المجموعة التجريبية، وطبقت فقط على المجموعة التجريبية في القياس التّتبعي بعد مرورِ مدة شهر على انتهاء القياس البعدي.

ويوضّح الجدّول (١) توزيع عدد أفراد عيّنة الدراسة من الطلبة الذين انطبقت علــيهم شــروط الاشتراك في الدراسة الحالية، حسب نوع المجموعة والمقياس في القياساتِ القبليــة والبعديــة والتّتبعية.

جدول (١). توزيع عدد أفراد العيّنة حسب نوع المجموعة والمقياس فــي القياســاتِ القبليــة والبعدية والتّتبعية

نوع المجموعة	مقياس الدّراسة		
	القياس القبلي	**القياس البعدي**	**القياس التّتبعي**
المجموعة التّجريبيّة	٧	٧	٧
المجموعة الضّابطة	٧	٧	–
المجموع	١٤	١٤	٧

وقد تمّ التّحقّق من تكافؤ المجموعتين على مقاييس الدراسة الأربعة في القياس القبلي وذلك باستخدام رزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS). ويوضّح **الجدول (٢)** نتائج المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة اختبار (ت) (t-test) لعيّنتين مستقلتين، لدلالة الفروق بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على مقاييس الدّراسة

الأربعة (مفهوم الذات؛ الانسحاب الاجتماعي؛ الإكتئاب والسلوك العدواني) في **القياس القبلي** قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

جدول (٢). نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للمجموعتين التجريبية (ن=٧) والضابطة (ن=٧) على مقاييس الدراسة الأربعة في القياس القبلي

المقياس	الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات	الأكاديمية	تجريبية	٣٣,٦٢	٩,٢٨	.٠٥٩	.٩٥٤
		ضابطة	٣٣,٣٥	٧,٩٦		
	غير الأكاديمية	تجريبية	٤٩,٤٧	٦,٩٤	-١,٥٦١	.١٤٥
		ضابطة	٥٥,٩٠	٨,٣٩		
	الذات العامة	تجريبية	١٢,٦٦	.٧٤٥	-١,١١٨	. ٢٨٥
		ضابطة	١٣,٠٨	.٦٨٧		
	الدرجة الكليّة	تجريبية	٩٨,١٧	١١,٤٩	-١,٢٧٣	.٢٢٧
		ضابطة	١٠٥,٠٢	٨,٤٢		
الانسحاب الاجتماعي	**الدرجة الكليّة**	تجريبية	١٩,٠٠	٣,٩١	٠,٢٩٠	٠,٧٧٧
		ضابطة	١٨,٣٩	٣,٨٧		
الاكتئاب	**الدرجة الكليّة**	تجريبية	٥٦,٢٢	٣,٣٧	١,١٦٨	.٢٦٦
		ضابطة	٥٢,٦٤	٧,٣٦		
السلوك العدواني	**الدرجة الكليّة**	تجريبية	٣٢,٠٧	٦,٤٦	-١,٣٠١	٠،٢١٨
		ضابطة	٣٧,٩٤	١٠,٠٢		

يشير الجدول (٢) أعلاه إلى التّقارب الظّاهري في المتوسّطات الحسابية لدرجات المجموعة التّجريبيّة، ودرجات المجموعة الضّابطة على مقاييس الدّراسة الأربعة، ويظهر الجدول (٢) أيضاً أنّ مستوى الدّلالة الإحصائيّة للفروق بين المجموعتين على مقياس الدراسة الأربعة، كان أكبر من (α=٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة على كل مقاييس الدراسة الأربعة وأبعادها، في القياس القبلي، وإلى تكافؤ المجموعتين التّجريبيّة والضابطة قبل تعرّض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (الاشتراك في برنامج الإرشاد الجمعي).

خصائص أفراد العينة

تم استخدام نموذج استبانة المعلومات الأوليّة (ملحق١) للتعرّف على المعلومات الدّيموغرافيّة والاجتماعية والأسرية الخاصة بأفراد عيّنة الدّراسة كتاريخ الميلاد للطفل (لغايات أعياد الميلاد ولوحات البرنامج)، العمر، الصف الدراسّي، الأنشطة والهوايات، مستوى تعليم الوالدين، عمل الوالدين، عدد أفراد الأسرة، ووجود أفراد آخرين يعيشون مع الأسرة، والمدة التي مضت على آخر غياب للأب بسبب سفره، عدد المرات التي تغيبها الوالد سابقاً لمدة تجاوزت ثلاثة أشهر.

وقد تبيّن من نتائج التحليل الوصفي للبيانات الديموغرافية الخاصة بأفراد عيّنة الدّراسة، أن مدى أعمارهم تراوحت بين (٦–٨) سنوات وبمتوسط عمري وانحراف معياري بلغا (م= ٦,٦٤؛ ع= ٠,٧٤٤) كما تبين أن المستوى التعليمي للوالد الغائب والأم هو المرحلة الثانوية لغالبية أفراد عينة الدراسة كما يتراوح عدد أفراد الأسرة من (١–٥) أفراد من الذكور والإناث، وأن جنس غالبية أفراد العينة من الإناث، كما وضحت القائمة أن أفراد العينة يعيشون بمعزل عن الأسرة الممتدة ونسبة قليلة يعيش معها أحد أفراد هذه الأسرة كالجد والجدة، كما وأن هذه ليست المرة

الأولى التي يتغيب فيها الوالد لمدة ثلاثة أشهر وأكثر لجميع أفراد العينة وكانت هذه المرة الثالثة لتجربة غياب الأب للغالبية.

ويوضّح الجدول (٣) توزيع أفرادِ عينـــة الدراســـة (ن=١٤) حـــسب المجموعـــة (التجريبيـــة والضابطة) والصف الدراسي والجنس.

الجدول (٣). توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والصف الدراسي والجنس

المجموعة	الصف	الجنس: الذكور	الجنس: الإناث	المجموع
التجريبية	**الأول**	٢	١	٣
	الثاني	١	٣	٤
الضابطة	**الأول**	١	٢	٣
	الثاني	٣	١	٤
المجموع		٧	٧	١٤

كما وتوضح الجداول من (٤- ١٢) الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والأسرية لأفراد عينة الدراسة التجريبية (ن=٧) والضابطة (ن=٧).

جدول (٤). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير الفئة العمرية

العمر بالسنوات	المجموعة: التجريبية	المجموعة: الضابطة	المجموع
٦	٤	٣	٧
٧	٣	٢	٥
٨	٠	٢	٣
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (٥). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير الهواية

الهواية	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
اللعب	١	١	٢
الرسم	٢	٣	٥
القراءة	٢	١	٣
الرياضة	٢	٢	٤
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (٦). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير المستوى التعليمي للوالد الغائب

المستوى التعليمي	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
ثانوي	٥	٦	١١
دبلوم	١	٠	١
جامعي وأعلى	١	١	٢
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (٧). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير المستوى التعليمي للوالدة

المستوى التعليمي	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
ابتدائي/إعدادي	٢	٤	٦
ثانوي	٢	٢	٤
دبلوم	٣	٠	٣
جامعي وأعلى	٠	١	١
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (٨). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير عدد أفراد الأسرة

عدد أفراد الأسرة	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
من ١–٥	٦	٤	١٠
أكثر من ٥	١	٣	٤
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (٩). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير من يعيش مع الأسرة من أفراد الأسرة الممتدة

من يعيش مع الأسرة	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
الجد /الجدة	٢	٠	٢
العم/العمة	٠	١	١
لا أحد	٥	٦	١١
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (١٠). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير " هل هي التجربة الأولى للوالد للغياب لفترة طويلة "

تجربة الغياب الأولى لفترة طويلة	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
نعم	١	٠	١
لا	٦	٧	١٣
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (١١). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير مدة غياب الوالد

مدة الغياب	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
ستة أشهر	٣	٤	٧
سنة	٢	٣	٥
سنتين	٢	٠	٢
المجموع	٧	٧	١٤

جدول (١٢). خصائص المجموعة التجريبية والضابطة حسب متغير عدد مرات الغياب

عدد مرات الغياب	المجموعة		المجموع
	التجريبية	الضابطة	
مره واحده	٢	١	٣
مرتين	٢	٢	٤
ثلاث مرات	١	١	٢
أكثر من ثلاث مرات	٢	٣	٥
المجموع	٧	٧	١٤

ثانياً: أدوات الدراسة

لحقيق أهداف الدراسة الحاليّة تم اســتخدام الأدوات التاليــة: نمــوذج البيانــات الدّيموغرافيّــة والاجتماعية (ملحق١)، من إعداد الباحثة، واستبيان وصف الذات (ملحق٢) للأطفــال؛ (Self-Description Questionnaire 1[SDQ-1]; March, 1988, 1990)، لقياس مفهــوم الذات ومقياس الانسحاب الاجتماعي (ملحق ٣)؛ (Social withdrawal)، المستمد من قائمة ســلوك الأطفــال (Child Behavior Checklist [CBCL]; Achenbach & Edlerbrock,1983)، وقائمة اكتئاب الأطفال ملحق (٤)؛ (Children's Depression Inventory [CDI]; Kovacs, 1992)، ومقياس السلوك العدواني (ملحق ٥)؛ المستمد من قائمة ســلوك الأطفــال (Child Behavior Checklist [CBCL]; Achenbach & Edlerbrock,1983)، والتي تم إعدادها وتطويرها لغايات الدراسة الحاليّة.

١- استبانة المعلومات الأوليّة

تم استخدام نموذج استبانة المعلومات الأوليّة (ملحق١)، من إعدادِ الباحثة، وذلك لتوفير معلومات ديموغرافيّة واجتماعية دقيقة وواضحة عن أفراد العينة الذين تنطبق علـيهم شـروط الدراسـة الحالية، وتتضمن الإستبانة (١٣) فقرة تهدف إلى التعرّف علـى الطالـب وأسـرته ولتحديـد الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والدراسية لهؤلاء الطلبة، والتي تم الاشارة لها فـي الجـزء السابق.

٢- مقياس مفهوم الذات

لقياس مفهوم الذات المتغيّر التابع الأول، استخدمت في الدراسة الحالية النسخة الأجنبيـة مـن استبيان وصف الذات للأطفال (Self-Description Questionnaire 1[SDQ-1])، وهو أداة لقياس مفهوم الذات لدى الأطفال من إعداد مـارش (Marsh, 1988, 1990)، وقـد تـم تصميم الأداة لقياس عدة أبعاد لمفهوم الذات لدى الأطفال، استناداً إلى النموذج متعدد العوامـل لمفهوم الذات (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). وتتألف هذه الأداة (SDQ-1)، من (٦٤) أربع وستين فقرة تضمنت ثماني مجالات؛ تغطي (٣) ثلاثة مجالات منها مفهوم الذات الأكاديمية (مقاييس مفهوم الذات المتعلقة بالقراءة والرياضيات ومفهوم الـذات المدرسـية العامة)، و(٤) أربعة مجالات في مفهوم الذات غير الأكاديمية (مقاييس مفهوم الذات عن القدرة الجسدية والمظهر الجسمي والعلاقات مع الأقران والعلاقات مع الوالدين)، بالإضافة إلى مقياس واحد (١) مفهوم الذات العامة.

وقد توصل مارش وزملاؤه (Marsh et al., 1991)، إلــى معــاملات الاتــساق الــداخلي للمقاييس التي تم تطبيقها بشكلٍ فردي، فكانت(٠,٧٢٤) ، لطلاب الصف الأول، كما بلغت قيمة معاملات ثبات قيمة الوسيط فكانت(٠,٧٩٢)، لطلاب الصف الأول أيضاً، كما بلغت معــاملات الاتساق الداخلي لمقياس وصف الذات بشكل عام، فكانت(٠,٧٨١) ، لطلاب الصف الأول أيضاً (Marsh et al., 1991).

طريقة التّطبيق والتّصحيح

تتألف قائمة وصف الذات للأطفال، من (٦٤) فقرة، جميعها إيجابي باتجاه مفهوم الذات، تشمل (٣) ثلاثة مجالات أساسية (الأكاديمية وغير الأكاديمية والعامة)، لمفهوم الذات لدى الأطفال، موزعة على ثماني (٨) أبعاد فرعية تضم كل منها (٨) ثماني فقرات مصاغة إيجابياً متصلة بالبعد الفرعي الخاص بها، ومن الأمثلة على الفقرات الخاصة بالبعد غير الأكاديمي (القدرة الجسدية والصورة الجسمية والعلاقات مع الوالدين، مع الأقران، المدرسيّة العامة)، عبارات من مثل: " أبدو بمظهر جيد، أستطيع أن أركض بسرعة، والدي يفهمانني"، لدي العديد من الأصدقاء "، [الفقرات رقم (١) (٣) (٥) (٦) و(٨)]، على التوالي. وتتراوح الدرجة الكليّة على هذا البعد من ٣٢– ٩٦.

بينما الفقرات التي تتعلق بالبعد الأكاديمي (القراءة والرياضيات والمدرسيّة العامة) فتحتوي على عبارات من مثل: "العمل في مادة الرياضيات سهل بالنسبة لي" و "أنا مهتم في القراءة" " أستمتع بأداء الواجب في جميع المواد المدرسية" [الفقرات رقم (١١) و(٢٠)]، و(٨)على التوالي. وتتراوح الدرجة الكليّة على هذا البعد من ٢٤– ٧٢، أما الفقرات الخاصة ببعد الذات العامة فتتعلق بالمفهوم العام للذات مثل فقرة(٢٤) " بشكل عام أحب أن أكون كما أنا عليه". وتتراوح

الدرجة الكليّة على هذا البعد من ٨- ٢٤. يطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف **من (٣) ثلاث** درجات تتراوح من (٣) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جداً ؛ درجتان (٢) (تنطبق إلى درجة متوسطة أحياناً)؛ إلى درجة واحدة (١) (لا تنطبق أبداً). وتشير الدرجات المرتفعة على المقياس الكلي/ الفرعي إلى درجة عالية جداً من مفهوم الذات الإيجابي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ٦٤-١٩٢ درجة.

صدق المقياس

للتحقق من الصدق المنطقي الظاهري للمقياس لغايات الدراسة الحالية، تم عرض المقياس بعد ترجمته للغة العربية مزوداً بالنسخة الأصلية على أحد المترجمين الثقاة للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة ولإعادة ترجمته من العربية للإنجليزية، كما تم عرضه مزوداً بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به في الدراسة الحالية على مجموعة من المحكمّين المختصين (ملحق رقم ٦)، تألفت من (١٠) عشرة أساتذة من المختصين في الإرشاد وعلم النفس من حملة شهادة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية ومن ذوي الخبرة في مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، لبيان مدى وضوحِ العباراتِ ومناسبتها للبيئة العربية ولقياسِ مدى الاتفاق على العباراتِ، وقد بلغت نسبة الموافقة (٨٠%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة (Ballard-Reisch & Elton, 1992). وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس (ملحق٢)، بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على صياغة بعض الفقرات بحيث تصبح أكثر سهولة ومباشرة، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (٦٤) فقرة، وذلك على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكّمين على عبارات المقياس.

ثبات المقياس

تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما :

أ – طريقة الثبات بإعادة الاختبار(Test – Retest Reliability) :

تم تطبيق مقياس (SDQ-1)، بصورته النهائية، على عينة مكونة من (٣٠) طفلاً في المرحلة الأساسية ممن تراوحت أعمارهم من (٩–١٢) عاماً، تم اختيارهم من مدرسة الحسين الأساسيّة التابعة لمديرية التعليم والثقافة العسكرية، الزرقاء، وهم من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ممن ينتمون لسر احادية الوالد. كما تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى بعد مرور مدة أسبوعين، وتم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار– إعادة الاختبار) بين درجات الأطفال في مرتي التطبيق، ووجد أن الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٢٠)، وهذا الثبات يجعل مقياس وصف الذات مناسباً للتطبيق على أفراد هذه الدراسة ومناسباً بالتالي لتحقيق أهدافها.

ب – الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) :

أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات ، فكانت عن طريق الاتساق الداخلي، فكانت باستخدام كلٍ من معامل (كرونباخ ألفا)، للاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (٠,٩٤١)؛ وللأبعاد الثلاثة (الأكاديمي، غير الأكاديمي، والذات العامة) [٠,٩١٧، ٠,٨٨٢، ٠,٧٧٥) على التوالي؛ ولنصفي الاختبار (Split-Half) (كرونباخ ألفا)، للدرجة الكلية باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown

(Coefficient، (٠,٨٤٦)، ومعادلة جتمان (Guttman Split-Half Coefficient) (٠,٩٠٨). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

٣- مقاييس المشكلات الانفعالية والسلوكية: الانسحاب الاجتماعي واكتئاب الأطفال ومقياس **السلوك العدواني**

تتضمن أدوات قياس المشكلات الانفعالية والسلوكية في الدراسة الحالية، ثلاثة مقاييس للمتغيرات الثلاثة التالية، المشكلات الانفعالية وهي: مقاييس الانسحاب الاجتماعي واكتئاب الأطفال؛ والسلوك العدواني. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياسين فرعيين من قائمة آشنباخ لسلوك الأطفال (Achenbach & Rescorla, 2001)، لقياس متغيّريّ الانسحاب الاجتماعي والسلوك العدواني.

١/٣. مقياس الانسحاب الاجتماعي

لغايات الدراسة الحالية استخدمت الفقرات الخاصة بالمقياس الفرعي (الإنسحاب الإجتماعي) والمستمد من قائمة سلوك الأطفال (Child Behavior Checklist [CBCL]; Achenbach & Edlerbrock, 1983)،(ملحق ٣)، بعد التحقق من خصائصه السيكومترية ومناسبته للدراسة الحالية.

طريقة التّطبيق والتّصحيح

يتكون مقياس الإنسحاب الإجتماعي من (٩) تسع فقرات تقيس سلوكات الانعزال والابتعاد عن الآخرين، ومن الأمثلة على هذه الفقرات عبارات من مثل: يفضل البقاء وحيداً بدلاً من مخالطة الآخرين " (الفقرة ١)؛ " منسحب /لا يندمج مع الآخرين "، الفقرة (٩). ويطلب من المفحوصين

تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف من (٣) ثلاث درجات تتراوح من (٣) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جداً؛ درجتان (٢) (تنطبق إلى درجة متوسطة أحياناً)؛ إلى درجة واحدة (١) (لا تنطبق أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية على مقياسِ الإنسحابِ الاجتماعي من ٩-٢٧ درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى درجة عالية جداً من الإنسحاب الإجتماعي.

صدق المقياس

للتحقّق من الصدق المنطقي الظاهري لمقياس الانسحاب الإجتماعي لغايات الدراسة الحالية، تم عرضه بعد ترجمة الفقرات الأصلية للغة العربية مزودة بالنسخة الأصلية على أحد المترجمين للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة ولإعادة ترجمتها من العربية للإنجليزية ثانية، كما تم عرضه مزودا بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة به في الدراسة الحالية، على مجموعة من المحكمّين المختصين (ملحق رقم ٦)، تألفت من (١٠) عشرة أساتذة من المختصين في الإرشاد وعلم النفس من حملة شهادة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية ومن ذوي الخبرة في مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للبيئة العربية ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وقد بلغت نسبة الموافقة (٨٠%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة (Ballard-Reisch & Elton, 1992). وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس (ملحق٣)، وذلك على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكّمين على عباراتِ المقياسِ.

ثبات المقياس

تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ – طريقة الثبات بإعادة الاختبار(Test – Retest Reliability) :

تم تطبيق مقياس الإنسحاب الاجتماعي بصورته النهائية، على عينة مكونة من (٣٠) طفلاً في المرحلة الأساسية ممن تراوحت أعمارهم من (٩-١٢) عاماً، تم اختيارهم من مدرسة الحسين الأساسيّة التابعة لمديرية التعليم والثقافة العسكرية، الزرقاء، وهم من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وبعد أسبوعين، تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، وتم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار – إعادة الاختبار) بين درجات الأطفال في مرتي التطبيق، ووجد أن الثبات للدرجة الكلية لمقياس الانسحاب الاجتماعي تراوحت بين (٠,٧٤٣؛ ٠,٨٠)، على التوالي وهذا الثبات للمقياس يجعله مناسباً للتطبيق على أفراد هذه الدراسة ومناسباً بالتالي لتحقيق أهدافه.

ب – الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) :

أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياس الانسحاب الاجتماعي، فكانت باستخدام كلٍ من معامل (كرونباخ ألفا)، للاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (٠,٧١١)؛ ولنصفي الاختبار (كرونباخ ألفا)، باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)، (٠,٧٣٣)، ومعادلة جتمان (Guttman Split-Half Coefficient) (٠,٧١٩). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

٢/٣. قائمة اكتئاب الأطفال

استخدمت قائمة اكتئاب الأطفال ;Children's Depression Inventory [CDI]) (Kovacs, 1992، من إعداد كوفاكس (١٩٩٢)، وهي من المقاييس الشائعة الاستخدام في العديد من الدراسات التي أجريت على عينات من الأطفال، وتتألف قائمة اكتئاب الأطفال ملحق (٤)؛ المعرّبة والمطورّة لغايات الدراسة الحالية من (٢٧) سبع وعشرين فقرة للتقرير الذاتي التي تقيّم مستوى الأعراض الاكتئابية التي خبرها الطفل خلال الأسبوعين السابقين الماضيين. وينزع الكثير من الباحثين إلى تجنب استخدام الفقرة رقم (٢٧) لكونها تتعلق بقضية أثير حولها الكثير من الجدل والخلاف وهي انتحار الأطفال Goldenberg-Bivens, 2008; Suveg) (Zeman, 2004 &. وهذا يؤدي إلى تقليل عدد فقرات القائمة إلى (٢٦) فقرة.

وتستخدم قائمة اكتئاب الأطفال (Children's Depression Inventory [CDI]) بشكل واسع في مختلف الأبحاث Carey, Gresham, Ruggiero, Faulstich, & Enyant,) (1987، لتمتعها بخصائص سيكومترية تم استخراجها باستخدام عينات إكلينيكيّة وغير إكلينيكية من الأطفال. فقد تم استخراج معامل ثبات للأداة عن طريق إعادة الاختبار بفترة ثلاثة أسابيع بين الاختبارين (Smucker, Craighead, Craighead, & Green, 1986) ، حيث بلغ (٠,٠٨٩)، وبلغت قيمت كرونباخ ألفا للإتساق الداخلي (٠,٠٨٧)، كما تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للقائمة أيضاً من (٠,٠٧٠- ٠,٠٨٦)،(Kovacs, 1985) .

طريقة التّطبيق والتّصحيح

يتكون مقياس قائمة اكتئاب الأطفال من (٢٦) فقرة، تقيس المشاعر والأعراض الاكتئابية التي خبرها الطفل خلال الأسبوعين السابقين الماضيين ، والتي تحمل كل منها وزناً متدرجاً (يتراوح

من ١–٣)، حيث يشير البديل (٣) ثلاث درجات إلى (عبارة سلبية بدرجة كبيرة جداً) ؛ (٢) درجتان إلى (عبارة سلبية بدرجة متوسطة أحياناً)؛ ودرجة واحدة (١) (عبارة سلبية بدرجة منخفضة جداً ؛ أو عبارة إيجابية). ومن الأمثلة على هذه الفقرات الفقرة (٩) البكاء ("أشعر برغبة في البكاء كل يوم (٣)"؛ "أشعر برغبة في البكاء في الكثير من الأيام(٢)"؛ "أشعر برغبة في البكاء من حين لآخر(١)". وتشير الدرجات المرتفعة إلى وجود أعراض اكتئابية بمستويات عالية لدى الطفل. وتتراوح الدرجة الكلية على قائمة اكتئاب الأطفال من ٢٦–٧٨ درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى درجة عالية جداً من الاكتئاب لدى الطفل.

صدق المقياس

للتحقّق من الصدق المنطقي الظاهري لقائمة اكتئاب الأطفال لغايات الدراسة الحالية، تم عرضها بعد ترجمة الفقرات الأصلية للغة العربية مزودة بالنسخة الأصلية على أحد المترجمين للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة ولإعادة ترجمتها من العربية للإنجليزية ثانية، كما تم عرضها مزودة بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية، على مجموعة من المحكمّين المختصين (ملحق رقم ٦)، تألفت من (١٠) عشرة أساتذة من المختصين في الإرشاد وعلم النفس من حملة شهادة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية ومن ذوي الخبرة في مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، لبيان مدى وضوح العبارات ومناسبتها للبيئة العربية ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وقد بلغت نسبة الموافقة (٨٠%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة (Ballard-Reisch & Elton, 1992). وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للقائمة (ملحق٤)، وذلك على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكّمين على عبارات المقياسِ.

ثبات المقياس

تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما :

أ – طريقة الثبات بإعادة الاختبار(Test – Retest Reliability):

تم تطبيق قائمة اكتئاب الأطفال بصورته النهائية، على عينة مكونة من (٣٠) طفلاً في المرحلة الأساسية ممن تراوحت أعمارهم من (٩–١٢) عاماً، تم اختيارهم من مدرسة الحسين الأساسيّة التابعة لمديرية التعليم والثقافة العسكرية، الزرقاء، وهم من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وبعد أسبوعين، تم تطبيق نفس المقياسين على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، وتم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار– إعادة الاختبار) بين درجات الأطفال في مرتي التطبيق، ووجد أن الثبات للدرجة الكلية لقائمة اكتئاب الأطفال (٠,٨٦٠)، وهذا الثبات للمقياس يجعل **المقياس** مناسب للتطبيق على أفراد هذه الدراسة ومناسب بالتالي لتحقيق أهدافها.

ب – الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) :

أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لقائمة اكتئاب الأطفال، فكانت باستخدام كلٍ من معامل (كرونباخ ألفا)، للاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس (كرونباخ ألفا) فكان (٠,٨١٠)، ولنصفي الاختبار (Split-Half) (كرونباخ ألفا)، باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)، (٠,٧٦٦)، ومعادلة جتمان (Guttman Split-Half Coefficient) (٠,٧٦٠). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

٣/٣. مقياس السلوك العدواني

مقياس السلوك العدواني المستمد من قائمة سلوك الأطفال Child Behavior Checklist) (CBCL]; Achenbach & Edlerbrock, 1983]، (ملحق ٥)؛ والذي تم إعداده وتطويره لغايات الدراسة الحاليّة.

طريقة التّطبيق والتّصحيح

يتكون مقياس السلوك العدواني من (٢٠) عشرين فقرة تصوّر سلوكات العدوان الصريحة، ومن الأمثلة على هذه الفقرات عبارات من مثل: "يجادلّ كثيراً" (الفقرة رقم١)، "متمرد ولا يطيع الأوامر في المدرسة" (الفقرة رقم ٧). ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم على فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف **من (٣) ثلاث** درجات تتراوح من (٣) درجات (تنطبق إلى درجة كبيرة جداً ؛ درجتان (٢) (تنطبق إلى درجة متوسطة أحياناً)؛ إلى درجة واحدة (١) (لا تنطبق أبداً). كما تتراوح الدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني من ٢٠-٦٠ درجة، وتشير الدرجات المرتفعة إلى درجة عالية جداً من السلوك العدواني.

صدق المقياس

للتحقّق من الصدق المنطقي الظاهري لمقياس السلوك العدواني لغايات الدراسة الحالية، تم عرضه بعد ترجمة الفقرات الأصلية للغة العربية مزودا بالنسخة الأصلية على أحد المترجمين للتحقق من دقة الترجمة وسلامة اللغة ولإعادة ترجمته من العربية للإنجليزية ثانية، كما تم عرضه مزودا بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية، على مجموعة من المحكمّين المختصين (ملحق رقم ٦)، تألفت من (١٠) عشرة أساتذة من المختصين في الإرشاد وعلم النفس من حملة شهادة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية ومن ذوي الخبرة في مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، لبيان مدى وضوح

العبارات ومناسبتها للبيئة العربية ولقياس مدى الاتفاق على العبارات، وقد بلغت نسبة الموافقة (٨٠%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة (Ballard-Reisch & Elton, 1992)، وبالتالي تم إعداد الصيغة النهائية للمقياس (ملحق٥)، وذلك على ضوء الموافقة والتعديلات التي أجريت من قبل المحكّمين على عباراتِ المقياسِ.

ثبات المقياس

تم استخراج ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ – طريقة الثبات بإعادة الاختبار(Test – Retest Reliability):

تم تطبيق مقياس السلوك العدواني بصورته النهائية، على عينة مكونة من (٣٠) طفلاً في المرحلة الأساسية ممن تراوحت أعمارهم من (٩–١٢) عاماً، تم اختيارهم من مدرسة الحسين الأساسيّة التابعة لمديرية التعليم والثقافة العسكرية، الزرقاء، وهم من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. وبعد أسبوعين، تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، وتم حساب معامل الاستقرار (ثبات الاختبار – إعادة الاختبار) بين درجات الأطفال في مرتي التطبيق، ووجد أن الثبات للدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني تتراوح ما بين (٠,٨٠٢؛ ٠,٠٨٧)، على التوالي وهذا الثبات للمقياس يجعله مناسبا للتطبيق على أفراد هذه الدراسة وبالتالي مناسبا لتحقيق أهدافه.

ب – الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) :

أما الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياس السلوك العدواني، فكانت باستخدام كلٍ من معامل (كرونباخ ألفا)، للاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم

حساب الاتساق الداخلي للدرجة الكلية للمقياس (كرونباخ ألفا) **فكان** (٠,٨١٠) ولنصفي الاختبار (Split-Half) (كرونباخ ألفا)، باستخدام معادلة سبيرمان براون -Spearman) Brown Coefficient)، (٠,٦٩٣)، ومعادلة جتمان Guttman Split-Half) Coefficient) (٠,٦٩٢). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

ويوضح الجدول (١٣) معاملات الثبات بالإعادة والاتساق الـداخلي (كرونبـاخ ألفـا)، لمقاييس الدراسة الأربعة وللأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس مفهوم الذات. حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، لقياس معامل الثبات (معامل الاستقرار) لكل مقاييس الدراسة الأربعة (قبلـي وبعدي)، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، ولنصفي الاختبار (Split-Half) (كرونبـاخ ألفا)، باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)، وتوضّح هذه النتائج في جدول (١٣).

جدول (١٣). نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ ألفــا، للاتــساق الــداخلي ولنصفي الاختبار لمقاييس الدراسة

المقياس	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات بالإعادة	معامل الاتساق الداخلي(كرونباخ ألفا)	معامل كرونباخ ألفا، لنصفي الاختبار
مفهوم الذات	الأكاديمية	٢٤	٠,٧٥٠**	**٠,٩١٧	**٠,٩٢٤
	غير الأكاديميّة	٣٢	٠,٧١٠**	**٠,٨٨٢	**٠,٧٣٤
	الذات العامة	٨	٠,٧٤١**	**٠,٧٧٥	**٠,٧٢٧
	الدرجة الكلية	٦٤	٠,٧٢٠**	**٠,٩٤١	**٠,٨٤٦
الانسحاب الاجتماعي	الدرجة الكلية	٩	٠,٧٤٣**	**٠,٧١١	**٠,٧٣٣
الاكتئاب	الدرجة الكلية	٢٦	٠,٨٦٠**	**٠,٨١٠	**٠,٧٦٦
السلوك العدواني	الدرجة الكلية	٢٠	٠,٨٠٢**	**٠,٨١٠	**٠,٦٩٣

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (١٣) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الاختبار وإعادة الاختبــار، وقيمة معامل كرونباخ ألفا، كانا أكبر من الحد المقبول لمعامل الثبات (٧٠%)، لجميع مقــاييس الدراسة الأربعة، مما يشير إلى توفّر درجة عالية من خصائص الــصدق الــداخلي للمقــاييس، ويشير إلى معدل المصداقية في الإجابات، وبالتالي فإنه يمكن تعميم نتائج الدراسة على مجتمــع الأصلّي للدراسة.

٤- برنامج الإرشاد الجمعي

استند برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية (ملحق ٨)، في تنفيذه إلى منهج العلاج المتمركّز علــى الحــل (Solution- Focused Therapy [SFT], de Shazer,

1982)، باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي، والذي طبّق في هذه الدراسة التجريبية على أفــراد المجموعة التجريبية (ن=٧) فقط.

تألّف برنامج الإرشاد الجمعي من عشر(١٠) جلسات إرشاد جمعي تم تنفيذها على مدى خمسة (٥) أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، بزمن(٣٥) دقيقة للجلسة الواحدة، وقد عقدت الجلسات الإرشادية في إحدى قاعات مدرسة روضة الملكة علياء العسكرية في الزرقاء، خلال الفترة الواقعة من يوم الأحد (٢٠١٠/١٠/٣)، وحتى يوم الثلاثاءد الموافق (٢٠١٠/١١/٢).

وقد تم تجهيز وترتيب القاعة التي عقدت فيها الجلسات خصيــصاً لغايــات تطبيــق البرنـــامج الإرشادي، بحيث زوّدت بأكثر من طاولة جلوس دائرية قابلة للتحرّك، ولوح على قاعدة للكتابة، ومقاعد مريحة خاصة بالأطفال لإضفاء جو مريح على الجلسات، كما تم تزويد كل طفل بحافظة أوراق لوضع جميع النماذج التعليمية والتدريبية الخاصة بكل جلسة، هذا بالإضافة إلــى تــوفير بعض المشروبات والأطعمة الخفيفة عند الضرورة.

وقد استعانت الباحثة في تصميم البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية، بالإطلاع على عدد من الدراسات السابقة والتي استخدمت منهج الإرشاد المتمركز على الحــل (e.g., Daki, 2009; Franklin, Moore, & Hopson, 2008; Leggett, 2009; Moor, 2002)، مــع عينات مختلفة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية، وتلك التي استخدمت مزيج من فنيات الإرشاد باللعب مدموجة بتكنيكيات الإرشاد المتمركّز على الحل، والتي أثبتــت فاعليتها في التقليل من بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال.

تم الاستفادة في بناء البرنامج الإرشادي من عدة تكنيكات خاصة بالإرشاد المتمركّز على الحل (Stalker, Levene & Coady, 1999)، مثل: إعادة التشكيل (Reframing)؛ السؤال

المعجزة (Miracle Question)؛ خريطة العقل (Mind mapping)؛ النجاح قدماً (Forward Success)؛ أسئلةَ التقدير (Scaling questions)؛ وتقديرات الثناء والإطراء على المسترشد ِ(Client Compliments) ؛ والواجب البيتي. وحسب توصياتِ مركز الإرشاد الأسري للعلاج المختصر المتمركز على الحل (The Brief Family Therapy Center[BFTC]; Franklin, Moore & Hopson, 2008)، يعتبر استخدام ما لا يقل عن ثلاث تكنيكات رئيسية مثل: سؤال المعجزة، وأسئلة التقدير، وتقديرات الثناء والإطراء على المسترشدين، بصورة متتابعة في الجلسة الواحدة أمر ضروري لكي يعتبر التدخّل العلاجي مبنياً على منهج العلاج المتمركز على الحل. ويوفر سؤال المعجزة طريقة لمساعدة المسترشدين على التبصّر بالحلول المناسبة للمشكلة، حيث يطلب المعالج من المسترشدين تخيّل أموراً معينة مثل "دعونا نفترض أنه في ليلة من الليالي بينما كنتم نائمين حدثت معجزة والمشكلة التي تعانون منها مع المعلم/المعلمة قد اختفت، وأنتم لم تعلمون بذلك، عند ذهابكم في اليوم التالي إلى المدرسة ما هو أول شيء ستلحظونه ؟

كما تطلب أسئلة التقدير من المسترشدين أن يقيّموا مشاكلهم على مقياس مقداره من ١ إلى ١٠ وأن يعكسوا مدى تقدمهم المستقبلي. وتهدف هذه الأنواع من الأسئلة لمساعدة المسترشدين على إيجاد استراتيجيات لتحسين السلوكيات الإشكالية من خلال عمليتي التقييمِ والبناء استناداً إلى نقاط القوة والإمكانياتِ الموجودة لديهم سابقاً. ويهدف تقديم المديح للمسترشدين لتعزيزِ النقاطِ الإيجابيّة ومساندة وتشجيع نجاحهم من خلال إسماعِ المسترشدين كلمات المدحِ والثناء حول ما يقومون به من إنجازات، مما يمنحهم الثقة بالنفس ويعمل على رفع الدافعية لديهم للمضي قدماً لتحقيق أهداف العملية الإرشادية ويجعلهم أكثر فاعلية في العملية الإرشادية. وقد تم التقيّد في كل جلسة بنفسِ هذه العملية واستخدمت نفس تقنيات طرح الأسئلة الثلاثة هذه.

كما استخدم عدد من الأساليب والفنيّات الإرشاديّة كالشرح وإعطاء التعليمات والنّمذجة ولعب الدّور والتّعزيز والتّغذية الرّاجعة والواجبات البيتية. وبشكلٍ خاص فنيات الإرشاد الجمعي العلاجية (Yalom, 1983, 1995)، مثل الثقة والتماسك وإظهار الاهتمام والتقبل والكشف عن الذات والتنفيس الانفعالي.

وقد تضمّن البرنامج التركيز على (٨) ثمانية مواضيع رئيسية كالتالي: التعريف بالبرنامج ؛ التعارف والبناء ووصف المشكلة؛ وما هي مشكلتك؛ مراجعة الأهداف والتعرّف على المشاعر وتخصيصها؛ والتعامل مع الانفصال؛ والبحث عن الاستثناءات في الماضي (كان زمان)؛ واليوم المثالي؛ وكرة الثلج وتحديد التقدم؛ وأخيراً الدمج والتكامل والإنهاء والتقويم. وقد تخلّل جلسات الإرشاد الجمعية عملية تقييم دوري لمدى استفادة الأطفال من البرنامج والقضايا السلبية والإيجابية المتعلقة به من خلال نماذج التقييم الدورية (ملحق ٨/ب) بالإضافة إلى نماذج التقييم النهائي (ملحق ٨/ج) في الجلسة الختامية.

وقد تمَّ التحقّقّ من الصِّدق المنطقي لبرنامجِ الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية من خلال عرضِ مواضيعهِ على مجموعة من المحكمّين المختصين (ملحق رقم ٦)، تألفت من (٨) أساتذة من المختصين في الإرشادِ وعلم النفسِ من حملة شهادة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية ومن ذوي الخبرة في مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدَّ من أجلها، وقد ارتأت لجنة المحكمين أن البرنامج مناسب مع إجراءِ بعض التعديلات، وعلى ضوئه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

وقد تم بناء برنامج الإرشاد الجمعي للأطفال في الدراسة الحالية استناداً إلى صيغة المجموعة المنظمة، مع التركيز على عدة قضايا أساسية في الإرشاد الجمعي وهي: صفات المرشد؛ وإدراك المسترشدين للمرشد؛ والتحالف العلاجي؛ والمناخ الجمعي للعملية الإرشادية، ووضع

أهداف محددة وواضحة، وطرح المواضيع ذات الصلة وتطوير حدود معلنة وصريحة ومباشرة، والاتفاق على قواعد عمل واضحة وتتناسب مع المرحلة العمرية الخاصة بالعينة، ومراعاة التقيُد بعواملِ التنظيمِ والبناءِ (Structure) والتي تتضمن تحديد فكرة رئيسية أو موضوع لتتعامل معه المجموعة والعمل على تطوير الثقة بالمجموعة حيث تعد أساس مرحلة الاستكشاف (Exploration) خلال عملية الإرشاد الجمعي، مع مراعاة حاجة الأطفال للشعور بالأمن ليتمكنوا من استكشاف أفكارهم ومشاعرهم الحقيقية، والعمل على إنشاء الثقة ودعم المناخ العلاجي المتصف بالانفتاح (Openness) في المجموعة، لكي يبقى الطفل ملماً ومطلعاً على التغييرات التي تحدث معه ولغيره داخل المجموعة ومساعدته في إنشاء وتطوير الأهداف والاستمرار في تطوير الثقة والتماسك وتقديم الدعم والتشجيع للأطفال داخل المجموعة.

كما روعي في تطبيق البرنامج عدة قضايا ومنها التعامّل مع أهم القضايا غير المنهية (Unfinished business)، التي برزت خلال الجلسات، والتي ارتبطت بغياب الوالد المؤقت وذات العلاقة بالمشكلات المدرسية والعلاقات مع الأقران والنزاعات العائلية، من خلال استخدام تكنيكات الإرشاد الجمعي، والتركيز على قضايا عمليات المجموعة التي تتطور من خلال مراحل تقدم المجموعة الإرشادية وخصوصاً في مرحلة التحول حيث تتصف هذه المرحلة بالقلق وإظهار الكثير من الدفاعيات والمقاومة وظهور الصراعات بين الأعضاء، ومرحلة العمل التي تتميز بظهور الكثير من ديناميكيات الكشف عن الذات والتنفيس الانفعالي والتغذية الراجعة والتماسك (Cohesion)، ومرحلة الإنهاء حيث أفاد المختصون في الإرشاد الجمعي بضرورة التمهيد للنهاية وإطلاع الأطفال على عدد الجلسات المتبقية للعمل على مساعدة الأطفال على عدم تشكيل تعلقّات مع الكبار الذين يظهرون الرعاية والاهتمام والحنان (Corey & Corey, 1997). وهذا ما قامت به الباحثة قبل ثلاث جلسات من انتهاء البرنامج.

الآلية التي سارت عليها جلسات البرنامج الإرشادي والمكررة في كل جلسة:

١- الترحيب بالأطفال وشكرهم على الحضور في الوقت المحدد.

٢- مراجعة سريعة لمعنى موضوع الجلسة السابقة.

٣- مناقشة الواجب البيتي ،مناقشة القصص التي قراناها.

٤- الاهتمام بالأطفال وملاحظة أية أعراض إشكالية ظاهرة على المجموعة الإرشادية أو احد أفرادها.

٥- تقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب.

٦- تقديم موضوع الجلسة واستخدام الفنيات العلاجية اللازمة الخاصة بالأطفال.

٧- طرح موضوع الجلسة واستخدام فنيات تعليمية وعلاجية مناسبة للأطفال.

٨- مراجعة القواعد بين فترة وأخرى بما يخص العمل الجمعي.

٩- تقديم الواجبات البيتية وإنهاء الجلسة.

ولقد روعي في كل جلسة استخدام فنيات الإرشاد المتمركز على الحل، من خلال استخدام أدب الأطفال والمتمثل بسرد القصص واستخدام الرسم وبعض الألعاب الشعبية الخاصة بالأطفال، بالإضافة إلى مشاركة الأطفال وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، مع التركيز على بناء علاقة إرشادية مهنية مساعدة تتمتع بشروط العلاقة الإرشادية الميسرة كالثقة والدفء والتفهم وتشجيع الانفتاح بأسلوبٍ يسوده الاحترام والإيجابية.

إجراءات تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي

١. إجراء مقابلة فردية تمهيدية لكل طفل قبل إجراء البرنامج، ثم تم عقد لقاء أولي لمجموعة الدراسة التجريبية والضابطة لشرح شروط الاشتراك بالبرنامج وكيفية اختيارهم، والعمل على تحديد الأهداف وتشكيلها قبل البدء بالبرنامج كما تم توزيع

نموذج خاص للحصول على الموافقة الوالدية ملحق رقم (٧) للتعريف بالبرنـــامج ودور الطالب فيه وموافقته الخطيّة على ذلك، وللحصول على موافقة ولي أمر الطالب علـــى اشتراك الطفل بالبرنامج وعلى تطبيق المقاييس البعدية والتتبعية.

٢. عقد جلسات برنامج الإرشاد الجمعي من خلال تكنيكات الإرشاد المتمركز على الحـــل وتطبيق مواضيع الجلسات الإرشادية.

ملخص عام لجلسات برنامج الإرشاد الجمعي

تألف البرنامج من (١٠) عشر جلسات إرشاد جمعي موزعة على خمسة أسابيع، بمعدل جلستان أسبوعيا وبلغ زمن الجلسة (٣٥) دقيقة، تلخصت جلسات البرنامج الإرشـــادي المـــستخدم فـــي الدراسة الحالية حول عدة مواضيع تم توزيعها على جلسات البرنامج العشرة (١٠) كما يلي:

الجلسة الأولى والثانية (التعارف والبناء ووصف المشكلة): هدفت هذه الجلسة إلى بناء العلاقة ما بين المرشدة وأعضاء المجموعة من خلال تعريفهم بالمرشدة ودورها وهوايتها، كذلك التعارف بين الأعضاء أنفسهم وصفوفهم وهواياتهم، وشرح مبسّط عن البرنامج وأهدافه ومدته، والجدير بالذكر أنه تم تعريف أعضاء المجموعةِ خلال الجلسة التمهيدية (قبل بدء عمل المجموعة) بأن المجموعة شُكّلتْ للأطفالِ الذين عِنْدَهُمْ والدُ مَسْافر في عمل. وذكّرَت المرشدة أعضاء المجموعةَ أيضاً بِأَنَّهُمْ في هذه المجموعة يُمْكِنُهم أَنْ يَتعلّموا ويتعرفّوا على هدفِهم المنشودِ وأن يَعْملوا نحو إنْجاز هذا الهدف الذي قاموا بتحديده في اجتماعات الفرزِ الفرديِ مَع قائدة المجموعةِ. وقد تمكن كُلّ طفل في هذه الجلسة من إعادة تذَكرَ هدفه بمساعدةِ قائدة

المجموعةِ، وتم تدوين هذه الأهداف مباشرة على اللوح المتحرك. وقد أظهر ثلاثة مِنْ الأطفالِ وعبروا عن ارتياحهم لدى معرفتهم بأنّهم يشاركون بعضهم الآخر في نفس الهدفِ (تحسين وبناء العلاقة: مع الأم، مع الأقران، مع المعلّم). كما كشف أربعة أعضاء من أصل أعضاء المجموعة السبعة عن معلوماتٍ كانت سطحيةٍ جداً إلاّ أنها كَانتْ قادرة على توفير الدعمِ للعضوة الطفلة التي بَكت وهي تتحدث عِنْ أمنيتِها بأنها لو كانت فقط تمضي وقتَاً أكثرَ مَع أبّيها قبل سفره لمدة طويلة؛ وقد ظَهرَ بسرعة عضو واحد كقائد طبيعي في المجموعةِ، حين تَعاطفَ مَعها بإخْبار المجموعةِ أنه يشعر بحزنٍ شديد أيضاً لغيابِ والدِه الطويلِ وأمه التي لم تعد تمضي معهم وقتاً كالسابِق فهي دائماً متضايقة وعصبية. ثمّ قامت المجموعة بلعب لَعبةْ الكراسي التي صمّمتْ لتَسهيل بناءِ المجموعةَ (التماسك)، أخبرَ اللاعبون المجموعةِ شيئاً عن أنفسهم في كُلّ وقت يتوقف الدور ويصل عند أحدهم. وقد تم استخدام هذه الألعاب الشعبية لكسر الجمود بين الأعضاء وتوليد الاهتمام ما بين الأعضاء أنفسهم ولتعريفهم بمفهوم الإرشاد الجمعي ولتوضيح القواعد والتنظيم الأساسي الخاص بالمجموعة الإرشادية، كذلك بهدفِ التركيز على المشاعر والتفاعل الذي يساهم في دعم وتسهيل عملية التغير من خلال المجموعة.

وفي الجلسة الثانية، تم التَركيز على بناء المجموعةِ وتَأسيس الثقةِ مَع وبين أعضاء المجموعةِ، الذين كانوا ما يزالَون مترددينُ في الكَشْف عن المعلوماتِ والمشاعرِ الشخصيةِ، حيث قامت المرشدة برواية إحدى القصص (بصرياً وسمعياً) تقوم فيها الشخصية الرئيسية بالتحدث ووصف مشكلة ما تواجهها أو موقف يسبب لها مشكلة ما، وتطلب المرشدة فيها أيضاً من الأطفال التحدث عن حياتهم كما فعل بطل القصة التي روتها؛ كما تطرح السؤال التالي "ما الذي أحضرك إلى هنا اليوم؟

الجلسة الثالثة: (أنا سأكون): بدى الأعضاء في الجلسةِ الثالثةِ للمجموعةِ، أكثر إحساساً بالأمان ضمن موقف المجموعة وكَانوا يقومون بفحصِ واختبارِ الحدودَ بدرجة أكثر بعض الشيء. كما قام أعضاء المجموعةِ بالكشف عن الذات عن كيفية الوصول لمستويات معتدلة الحدةِ في الاعترافات الشخصية. كَانَ هناك مُناقشة أيضاً حول الإحباطاتِ وخيبات الأمل في حياةِ أعضاء المجموعةِ من خلال التحدث عن العامل المشترك بين أطفال المجموعة والذي جعلهم ينضموا لهذه المجموعة، وبناءً على النظرية المستخدمة والتي لا تخوض في تفاصيل المشكلة وأسبابها، تقوم المرشدة بالتشارك مع الأطفال بمناقشة ذلك وعلاقته مع الانضمام للمجموعة. وهنا تقوم المرشدة بتوزيع الأدوار بين الأطفال بحيث تطلب منهم خلال خمس دقائق التفكير بموقف يرغب الطفل في مناقشته من خلال المجموعة وبعدها تقوم المرشدة بتقييم هذه المواقف والأحداث بصمت لتقوم خلال الجلسات اللاحقة بتعديل هذه الأفكار وتوجيه سلوكاتهم بطريقة أكثر ايجابية في المواقف المشابهه مستخدمة أحد تكنيكات النظرية والتي جب أن تبدأ بعبارة (أنا سأكون .....) ثم التذكير بالزمان والمكان وضرورة الالتزام بذلك.

الجلسة الرابعة:(متابعة أنا سأكون.....): تميزت الجلسة الرابعة بكميةِ عالية مِنْ الكشفِ الذاتي المصحوب بقضايا الأعضاء العاطفيةِ. وقد انشَغلَ أعضاء المجموعةِ بسرعة في مُناقشة معمّقة طويلة حول حياةِ الأبِ في السفر، ماذا يفعل في الخارِج، خطة عمل الطفل لدى عودة الأب من السفر، وراجع وأعادَ كلّ عضو حساب قصصُه الشخصيةُ المتعلقة بهذه المواضيعِ، ولم تكن المجموعةِ بحاجة إلاّ إلى القليل جداً فقط من التوجيه مِنْ القائدة الميسرة. وعلى سبيل المثال، أحد أعضاء المجموعةِ تَحدّثَ عن أن كلاً مِنْ أبيه وأمه غائبان لكون الأب مسافر، والأم تمضي معظم وقتها صامتة لا تتحدث معهم. وقد دَعم أعضاء المجموعةِ واستمعوا إلى بعضهم البعض

ولَمْ يمانعوا بأن وقتِ المجموعةِ صُرِفَ في المُناقشةِ بدلاً مِنْ النشاطِ. وتنتهي الجلــسة بإعطـــاء الواجب البيتي.

الجلسة الخامسة والسادسّة: التعرف على المشاعر (لديّ مشاعر): وتهدف الجلسة الخامسة إلى إتاحة الفرصة لكل طفل ليتعرف على المشاكل المختلفة خلال فترة الغياب، كما تهدف إلى مساعدة الطفل على التمييز بين الانفعالات والمشاعر المختلفة المترتبة على كل مرحلة من مراحل الغياب أو الانفصال، وهنا سوف يوضح كل طفل الخبرات الخاصة المرتبطة بهذه المشاعر والانفعالات المختلفة.

كما تهدف الجلسة السادسة إلى تعريف الأطفال بالمشاعر المختلفـــة التـــي يعيـــشها الإنـــسان وبالمواقف المختلفة التي تسبب هذه المشاعر، وإلى مساعدتهم على تمييز المـــشاعر وربطهـــا بالمواقف المختلفة مع التركيز على المشاعر غير المريحة والتي يرغب في تغييرها من خـــلال العمل على تحديد المواقف المرتبطة بالمشاعر غير المريحة وإيجاد الرغبة في التغلب عليهـــا، ويتم ذلك من خلال تحديد **ثلاثة مشاعر** للعمل على تغييرها مع استخدام تكنيك **أسئلة العلاقـــات** (تكنيك تحديد الموارد) للتعرف على الأشخاص والأشياء المهمة في حياة الطفـــل، واســـتخدامها كمصادر قوة لإحداث التغيير والوصول للهدف الذي تم تحديده سابقاً.

الجلسة السابعة: التعامل مع الانفصال: تهدف هذه الجلسة إلى المشاركة في القلق حول الانفصال وتعليم مهاراتِ جديدة لحل المشكلات التي تواجه الأطفال خلال الانفصال ويتم طرح الحلول من خلال استخدام إحدى مصادر القوة التي استطاع الأطفال تحديدها خلال الجلسات السابقة، كما يتم عرض خبرات حقيقية وكيفية التعامل معها من خلال أسئلة تستعرض مثل هذه المواقف، وقد تم التذكير بأن البرنامج شارف على الإنتهاءِ وأنه قد بقي ثلاثة جلساتٍ فقط.

الجلسة الثامنة: كان زمان: تكمن فكرة الجلسة في مساعدة المسترشد على إيجاد نموذج عملي من خلال الأوقات الاستثنائية التي لا يكون فيها تأثير المشكلة ظاهراً، وتهدف إلى توضيح الهدف النهائي الذي يسعى الطفل للوصول إليه. استخدم في هذه الجلسة تكنيك البحث عن استثناءاتِ و**اليوم المثالي** من خلال طرح سؤال المعجزة كما يلي (ماذا لو حدثت **معجزة** خلال نومك الليلة وقامت بحل كل المشاكل في حياتك والتي أحضرتك إلى هنا، ما الشيء الذي يمكن أن نلاحظ أنه تغير غداً؟)، وتهدف هذه الجلسة إلى البحث عن الاستثناءات التي يمكن أن تقود المسترشد إلى عملية المساعدة (de Shazer, 1988). ويطرح السؤال المفتوح التالي " لابد من وجود أوقات لا تكون فيه هذه المشكلة ظاهرة، كأن المعجزة تحققت، ما هي هذه الأوقات وكيف تكون فيها السلوكات والأفكار والمشاعر؟".

كما يتم إعادة استخدام أسئلة القياس(Scaling Questions) من (١-١٠) لتقييم التقدم في تحقيق الأهداف، ويذكر بأن هناك جلستان متبقيتان ليتم تهيئة المسترشدين للإنهاء، أما الواجب البيتي فهو نموذج رقم (٨) هذا أنا الآن لمساعدة الأطفال على إدراك حجم التغيير وإدراكه لنفسه.

الجلسة التاسعة: تقييم التقدم ويتم في هذه الجلسة مراجعة الأهداف الخاصة بكل طفل التي تمت كتابتها على اللوحة الخاصة به، ومناقشة ما تم تحقيقه والطريقة التي استخدمها لذلك، وتقوم المرشدة بتقديم التغذية الراجعة، وإعطاء الفرصة لكل طالب بالمشاركة، وتحديد الأهداف التي لم تتحقق أو العالقة وتتم مناقشتها وسبب عدم تحقيقها وما هي الاقتراحات للعمل على حلها، وتقييم ما إذا كان تحديد هذا الهدف خاطئ منذ البداية وإيجاد حلول بديلة، كذلك يتم في هذه الجلسة

عرض مواقف تم تعميم الحلول السابقة التي أبدت فعاليتها للعمل على حلها وتقييم مدى نجاح ذلك على مقياس ليكرت من (١-١٠).

الجلسة العاشرة: تم في هذه الجلسة العمل على مناقشة التوقعات التي كان يهدف الأطفال لتحقيقها عند بداية البرنامج، ومقارنتها بالنتائج التي تم التوصل إليها، اتصفت الجلسة النهائيةِ بكونها كانت أقل كشفاً عن الذات وأقل عمقاً. بَدا أعضاء المجموعةِ مُحرَجينَ ومرتبكين، لكن استمعوا باهتمام شديد، كما حددتْ المرشدة مدى تقدّم كُلّ طفلِ خلال فترة حياة المجموعة. وكان بَعْض أعضاء المجموعةِ قادرين على ذْكر ما أحَبّوه في حياة المجموعة وبأنَّهم يحبُّون أن يكُونَوا في مجموعةِ ثانيةً. مَلأَت حفلة البيتزا بقيّةَ وقتِ المجموعةِ، وأُعطىَ أعضاء المجموعةِ "جوائز" لإكْمال جلساتِ المجموعة بنجاح. وقامت المرشدة بتقسيمِ الأطفال إلى مجموعات حيث تتكون كل مجموعة من طفلين يمكن اللجوء إليه إذا ما احتاج أحدهما لأي مساعدة أو صديق ليتحدث إليه، كما تم تحديد موعد جلسة تتبعية بعد شهر مما يخفف القلق الناتج عن الإنهاء. تشكر المرشدة الأطفال على التزامهم ومشاركتهم بالبرنامج وتخبرهم أنهم يستطيعون مراجعتها كلما احتاجوا لذلك.

ويوضح الجدول (١٤) التالي ملخصاً لمواضيع برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الإرشـــاد المتمركز على الحل، وتوزيعها حسب ترتيب عقد الجلسات الإرشادية.

جدول (١٤). الجدول الزمني لتنفيذ مواضيع برنامج الإرشاد الجمعي وتوزيعها على الجلسات الإرشادية

اليوم وتاريخ الجلسة	الرقم والموضوع الرئيس للجلسة
الأحد ٣/١٠/ ٢٠١٠	الجلسة الأولي: التعارف والبناء ووصف المشكلة وربطها بالأهداف الشخصية
الثلاثاء ٥/١٠/ ٢٠١٠	الجلسة الثانية: التعارف والبناء ووصف المشكلة وربطها بالأهداف الشخصية
الأحد ١٠/ ١٠/ ٢٠١٠	الجلسة الثالثة: أنا سأكون
الثلاثاء ١٢/١٠/ ٢٠١٠	الجلسة الرابعة: متابعة أنا سأكون
الأحد ١٧/١٠/٢٠١٠	الجلسة الخامسة التعرف على المشاعر(لدي مشاعر)
الثلاثاء١٩/ ١٠/ ٢٠١٠	الجلسة السادسة: التعرف على المشاعر(لدي مشاعر)
الأحد ٢٤/ ١٠/ ٢٠١٠	الجلسة السابعة: التعامل مع الانفصال
الثلاثاء ٢٦/ ١٠/ ٢٠١٠	الجلسة الثامنة: كان زمان
الأحد ٣١/ ١٠/ ٢٠١٠	الجلسة التاسعة : البحث عن الاستثناءات والنجاح القادم
الثلاثاء٢/١١/ ٢٠١٠	الجلسة العاشرة: تقييم التقدم/الإنهاء
الأربعاء٣/١١/٢٠١٠	جلسة مخصصة للقياس البعدي على المجموعة التجريبية والضابطة
الإثنين ٥/١٢/٢٠١٠	جلسة مخصصة للقياسِ التتبعي على المجموعة التجريبية

كما يوضّح الجدول رقم (١٥) ملخص الأهداف ونماذج من الفنيات المستخدمة في جلسات برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية.

جدول (١٥) ملخص الأهداف ونماذج من الفنيات المستخدمة في جلسات برنامج الإرشاد الجمعي

الرقم	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات	الأدوات	مدة الجلسة
١	التعارف والبناء ووصف المشكلة وربطها بالأهداف الشخصية	تعريف الأطفال على بعضهم البعض وعلى المرشدة /ووصف المشكلة/ والتذكير بالأهداف الشخصية	التوجيه وإعطاء التعليمات والنقاش والحوار.التغذية الراجعة.النمذجة سرد القصص لعبة الكراسي تقديرات الثناء والإطراء على المسترشد	أقلام ،ألوان ،قصص أطفال لوحات ،بطاقات كرتونية	(٣٠-٤٥) دقيقة
٢	التعارف والبناء ووصف المشكلة وربطها بالأهداف الشخصية	تعريف الأطفال على بعضهم البعض وعلى المرشدة /ووصف المشكل ة/ والتذكير بالأهداف الشخصية	التوجيه وإعطاء التعليمات والنقاش والحوار.النمذجة التغذية الراجعة. سرد القصص لعبة الكراسي تقديرات الثناء والإطراء على المسترشد	أقلام ،ألوان ،قصص أطفال لوحات ،بطاقات كرتونية	(٣٠-٤٥) دقيقة
٣	أنا سأكون	كشف الذات ، خطوات تحقيق الأهداف	قصص الأطفال الرسم النقاش والحوار التغذية الراجعة الواجب البيتي .	أقلام ألوان، أوراق كبيرة، قصص أطفال	(٣٠-٤٥) دقيقة
٤	متابعة أنا سأكون	الكشف الذاتي المصحَوب بقضايا الأعضاء العاطفيةِ	قصص الأطفال الرسم النقاش والحوار التغذية الراجعة الواجب البيتي	أقلام ألوان، أوراق كبيرة، قصص أطفال	(٣٠-٤٥) دقيقة
٥	التعرف على المشاعر(لدي مشاعر)	التمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة وأسبابها وتحديدها وربطها بالمواقف المختلفة وتعديل الغير مريح منها	قصص الأطفال الرسم النقاش والحوار التغذية الراجعة فنية أسئلة العلاقات	أقلام ألوان، أوراق.دوائر من الكرتون تحتوي على نماذج لمشاعر مختلفة	(٣٠-٤٥) دقيقة

			الواجب البيتي		
٦	التعرف على المشاعر (لدي مشاعر)	التمييز بين المشاعر والانفعالات المختلفة وتحديدها وربطها بالمواقف المختلفة وتعديل الغير مريح منها	قصص الأطفال الرسم النقاش والحوار التغذية الراجعة فنية أسئلة العلاقات الواجب البيتي	أقلام ألوان، أوراق.دوائر من الكرتون تحتوي على نماذج لمشاعر مختلفة	(٣٠-٤٥) دقيقة
٧	التعامل مع الانفصال	المشاركة في الاهتمامات والقلق حول الانفصال، تعلم مهارات جديدة لحل المشكلات	النقاش والحوار التغذية الراجعة لعب الأدوار، حل المشكلات	أوراق، أقلام مساحة كافية للعب الأدوار	(٣٠-٤٥) دقيقة
٨	كان زمان	البحث عن استثناءات في حياة الطفل،توضيح مدى الاقتراب من الهدف النهائي ومساعدته للتقدم نحوه	سرد القصص، الرسم،النقاش والحوار، التغذية الراجعة، فنية البحث عن استثناءات،الواجب البيتي	أقلام ،ألوان، أوراق كبيرة	(٣٠-٤٥) دقيقة
٩	تقييم التقدم والنجاح القادم	زيادة دافعية الطلبة للتغيير، ومعرفة كل ما يساهم في إحداث هذا التغيير،وتخيل التغير النهائي.	قصص الأطفال. الرسم، التغذية الراجعة، فنية (السؤال المعجزة) الواجب البيتي	أقلام، ألوان، أوراق كبيرة، قصص أطفال	(٣٠-٤٥) دقيقة
١٠	تقييم التقدم والإنهاء	تسهيل إمكانية تحديد التقدم بطريقة عملية ملموسة لموقعه الحالي من المشكلة تلقي التغذية الراجعة وتكامل الخبرة	قصص الأطفال، الرسم، النقاش والحوار،التغذية الراجعة، أسئلة القياس	أقلام،ألوان، أوراق كبيرة، نموذج مدرج من (١-١٠)	(٣٠-٤٥) دقيقة
١١	تطبيق القياسات البعدية على المجموعة التجريبية والضابطة				
١٢	تطبيق القياسات التتبعية على المجموعة التجريبية				

إجراءات الدراسة

تمَّت إجراءات الدِّراسة وِفق الخُطوات التّالية:

١. مخاطبة الجهات الرسمية للحصول على الموافقات الرسمية والفنية اللازمة، والحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية /روضة ومدرسة الملكة علياء لإجراء الدراسة (ملحق ٩).

٢. ترجمة الدراسات السابقة وتوظيفها لغايات الدراسة.

٣. إعداد أدوات الدراسة وتقنينها واستخراج الخصائص السيكومترية لضمان صدقها وثباتها.

٤. إعداد المادة العلمية للبرنامج الإرشادي استناداً للأدب النفسي النظري والعملي، ومن ثم تحكيم أدوات الدراسة بما فيها البرنامج من خلال عرضها على مجموعة من المحكمّين المختصين (ملحق رقم ٦)، للتحقق من صدقها المنطقي الظاهري.

٥. جمع المعلومات الديموغرافية والاجتماعية للتعرّف على خصائص مجتمع الدراسة وتطبيق مقاييس الدراسة الأربعة، تمهيداً لاختيار عينة الدراسة.

٦. تحديد عينة الدراسة والتوزيع العشوائي لها على المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد التحقق من انطباق شروط المشاركة في البرنامج الإرشادي عليها واعتبار درجاتها على المقاييس الأربعة في المرحلة الأولية هي درجات القياس القبلي.

٧. تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي الجمعي من إعداد الباحثة على مدى (١٠) جلسات إرشادية لمدة خمسة أسابيع وبمعدل جلستين أسبوعياً وبمتوسط بلغ ٣٥ (خمسة وثلاثين) دقيقة للجلسة ، وقد عقدت الجلسات الإرشادية في إحدى قاعات روضة ومدرسة الملكة

علياء في مدينة الزرقاءِ، ومن ثم تطبيق مقاييس الدراسة تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٨. تطبيق مقاييس الدراسة تطبيقاً تتبعياً على المجموعة التجريبية، في نفس مكان إجراء البرنامج الإرشادي، بعد مرور شهر على الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.

٩. إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب ومعالجتها بواسطة رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة المتمثلة في إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) للمقارنات الحسابية لعينات مستقلة، ولعينات زوجية مرتبطة، كما تمَّ استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (Analysis of Covariance [ANCOVA]).

تصميم الدراسة ومتغيراتها

تستند الدراسة الحالية إلى المنهج التجريبي (Experimental Design)، وقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعة التجريبية والضابطة من خلال عينة تجريبية تخضع لقياسات قبلية وبعدية وتتبعية، كما تم فحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي لدى العينة المذكورة أعلاه. ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية (التجريبي) كما في الشكل (١) أدناه:

R G1	**O1**	**X**	**O2**	**O3**
R G2	**O1**	**–**	**O2**	**–**

الشكل (أ) تصميم الدراسة التجريبية

حيث ترمز الرموز إلى ما يلي:

R: توزيع عشوائي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.

G1: المجموعة التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

O1: القياس القبلي.

X: تعني التدريب أو المعالجة (التعرّض لبرنامج الإرشاد الجمعي).

_ : بدون معالجة .

O2 : القياس البعدي.

O3 : القياس التتبعي.

أما متغيرات الدراسة فهي:

- المتغير المستقل: المعالجة التجريبية (التعرّض إلى العلاج المتمركز على الحل من خلال المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي).
- أما المتغيرات التابعة تتمثل في: درجات المفحوصين في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية على مقاييس الدراسة الأربعة التالية:
- مقياس مفهوم الذات.
- مقاييس المشكلات الانفعالية والسلوكيّة (الانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني).

المجموعة التجريبية : تعيين عشوائي – قياس قبلي – برنامج الإرشاد الجمعي– قياس بعدي – قياس تتبعي.

المجموعة الضابطة: تعيين عشوائي – قياس قبلي – لا تتعرض لأي برنامج في الإرشاد النفسي – قياس بعدي.

المعالجة الإحصائيَّـــة للدِّراسة

١٠. لتحقيق أهداف الدِّراسة والتَّحقُّق من فرضيّاتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك باستخدام التحليل الوصفي، إضافة إلى استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة ، للمقارنة بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلية والبعدية ، وفي قياس المتابعة للمجموعة التجريبية فقط ، وأيضاً ، ولمعرفة دلالة الفُروق بين المُتوسِّطات، تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب ومعالجتها بواسطة رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة المتمثلة في إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-test) للمقارنات الحسابية لعينات مستقلة، ولعينات زوجية مرتبطة، كما تمَّ استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (Analysis of Covariance [ANCOVA]).

الفصل الرّابع

نتائـــج الدِّراســـة

* أوّلاً: النَّتائج المُرتبطة بالفرضيَّـــة الأولـــى

* ثانياً: النَّتائج المُرتبطة بالفرضيَّـــة الثّانيـــة

* ثالثاً: النَّتائج المُرتبطة بالفرضيَّـــة الثّالثـــة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

للتحقق من صحة فرضيات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك باستخدام التحليل الوصفي، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، للمقارنة بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي والقبلي، ولعزل الفروق بين بيانات القياس القبليَّ والقياس البعديَّ لدى أفراد عينة الدراسة، بالإضافة لاستخدام قيمة مربع إيتا (η^2)، لحساب حجم التأثير/ الأثر(Effect Size) الذي سجله البرنامج الإرشادي المستخدم على المتغيرات التابعة، هذا إضافة إلى استخدام اختبار (ت) (T-test) للعينة الزوجية (Paired-Sample t- test)، للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية. وقد تم تحليل هذه البيانات إحصائياً باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

وفيما يلي عرض للنتائج التي تم الوصول إليها ومناقشتها مصنفة وفقاً لتتابع الأسئلة التي طرحتها الأسئلة وتضمنتها فرضيات الدراسة الحالية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة والتي تنصّ على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضّت للبرنامج الإرشادي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (على قائمة الانتظار) على مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة [الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة]، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني)، في القياس البعدي، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية الأولى، فقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي. على مقـــاييس الدراسة الأربعة. وفيما يلي عرض لنتائج تحليل هذه المقاييس الأربعة.

أولاً: مقياس مفهوم الذات

للتَّحقُّق من صحَّة هذا الجزء المتعلق بمفهوم الذات من الفرضيَّة الأولى " لا توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥)، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوســط درجات المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات بأبعـــاده الأربعـــة (الأكاديميّـــة وغيـــر الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

تمَّ استخراج المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأفراد المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضّابطة للأداء على كل بعد من الأبعاد الأربعة لمقياس مفهـــوم الـــذات (الأكاديميّـــة وغيـــر الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، في القياس البعدي والقبلي، كما تمَّ إجـــراء تحليـــل التَّبـــاين المُشترك (ANCOVA)، للأداء على أبعاد هذا المقياس وذلك وفقًا لمتغير نـــوع المجموعـــة، للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ويوضّح الجدول رقم (١) المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأفراد المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعـــة الضّابطة للأداء على كل بعد من الأبعاد الأربعة لمقياس مفهـــوم الـــذات (الأكاديميّـــة وغيـــر الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، في كلٍ من القياس القبلي والبعدي. وفيما يلي عرض لتلـــك النتائج حسب الأبعاد الأربعة المختلفة.

الجدول (١). المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة للأداء على مقياس مفهوم الذات وأبعاده الأربعة في القياسين القبلي والبعدي وفقًا لمتغير نوع المجموعة

أبعاد مفهوم الذات	**المجموعة**	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأكاديمية	تجريبية	٣٣,٦٢	٩,٢٨	٥٠,٢٣	٥,٥٢
	ضابطة	٣٣,٣٥	٧,٩٦	٣٣,٠٥	٥,٢٤
غير الأكاديمية	تجريبية	٤٩,٤٧	٦,٩٤	٦٦,٥٠	٨,٤٠
	ضابطة	٥٥,٩٠	٨,٣٩	٤٧,٣٢	٨,٤٢
الذات العامة	تجريبية	١٢,٦٦	٠,٧٤٥	١٧,٣٠	٢,٠٢
	ضابطة	١٣,٠٨	٠,٦٨٧	١١,١٧	٢,٨٠
الذات الكليّة	تجريبية	٩٨,١٧	١١,٤٩	١٣٨,٠٣	١١,٩٨
	ضابطة	١٠٥,٠٢	٨,٤٢	٩٣,٧٣	١٣,١٩

١. البعد الأول/ الذات الأكاديميّة

تمَّ حساب المُتوسِّطات الحسابيَّة المعدلّة والخطأ المعياري للأداء على الفقرات الممثلة لبعد مفهوم الذات الأكاديميّة وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الإعتبار الأداء القبلي على الفقرات الممثلة لهذا البعد كمتغير مشترك، ويبيّن **الجدول** (١/١) البيانات الخاصة بهذه النتيجة.

الجدول (١/١)المتوسّطات المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديميّة (القياس البعدي) ، وفقًا لمتغير نوع المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	٥١,٤٩	١,٤٨
الضابطة	٣١,٧٩	١,٤٨

يتبين من الجدول (١/١) وجود فرق ظاهري بين متوسطّي الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلـــغ المتوسط الحسابي المعدّل لها (م= ٥١,٤٩)، بينما بلغ المتوسط الحــسابي المعــدّل للمجموعـــة الضابطة (م=٣١,٧٩)، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس.

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥)، فقد تم حساب تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، للأداء على الفقرات الممثلة لبعد الذات الأكاديميّة في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة، ويوضّح الجدول (١/٢) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (١/٢).نتائج تحليل التَّباين المُشترك (ANCOVA) للأداء على الفقرات الممثلة لبعد الذات الأكاديميّة في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	٠,٩٧٩	١	٠,٩٧٩	٠,٠٨٤	٠,٧٨٤	٠,٠١٦
المجموعة	٨٢٢,٤٠٤	١	٨٢٢,٤٠٤	٧٠,٣٤٣	٠,٠٠٠	**٠,٩٣٤
الخطـــأ	٥٨,٤٥٧	٥	١١,٦٩١			
الكلــــــي	٢٥٦٥٨,٥٨٠	١٤				
الكلي المصحّح	١٣٨٠,٧٩٤	١٣				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).
** R^2= 0.95٨ (الدلالة العملية للفروق التي توضح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس) .

يتبين من الجدول (١/٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديميّة عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع المجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) (٧٠,٣٤)، وهي ذات دلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، عنـــد مستوى (α= ٠,٠٥). وتشير هذه النتيجـــة إلـــى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء على مقياس مفهوم الذات الأكاديميّة، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجـم التـــأثير(Effect Size)، ومربـــع الإرتباط (R^2)، للتعرف إلى الدلالة العملية للفروق بين القياسين القبلي والبعدي التـي توضـح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس، ويبين الجـــدول (١/٢) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٩٣٤) وأن قيمة الدلالة العملية قـد بلغــت (٠,٩٨٥

$R^2=$) ، وهي قيمة مرتفعة ؛ مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عمليّة للبرنـــامج الإرشـــادي، ويعنى أن البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثة قد أحدث تحسناً بنسبة(٩٥,٨%)، في *مفهـــوم الذات الأكاديميّة* لدى الأطفال الذين شاركوا فيه، وهي نسبة تبيّن ما للبرنامج من أثر في إكساب الأطفال شعوراً أفضل انعكس على مفهوم الذات الأكاديميّة لديهم.

ثانياً: البعد الثاني/ مفهوم الذات غير الأكاديميّة

تمَّ حساب المُتوسِّطات الحسابيَّة المعدلّة والخطأ المعياري للأداء على الفقرات الممثلة لبعد مفهوم الذات غير الأكاديميّة وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الإعتبار الأداء القبلـــي علـــى الفقرات الممثلة لهذا البعد كمتغير مشترك، ويبيّن الجدول (١/٣) البيانات الخاصة بهذه النتيجة.

الجدول (١/٣).المتوسّطات المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس مفهوم الذات غير الأكاديميّة (القياس البعدي)، وفقًا لمتغير نوع المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	٦٨,٧١	٣,٤١
الضابطة	٤٥,١٠	٣,٤١

يتبين من الجدول (١/٣) وجود فرق ظاهري بين متوسطّي الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلـــغ المتوسط الحسابي المعدّل لها (م= ٦٨,٧١)، بينما بلغ المتوسط الحـــسابي المعـــدّل للمجموعـــة

الضابطة (م=٤٥,١٠)، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء علـــى المقيـــاس. وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)، فقد تم حـــساب تحليـــل التباين المشترك (ANCOVA)، للأداء على الفقرات الممثلة لبعد الذات غير الأكاديميّة فـــي القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة، ويوضّح الجدول (١/٤) نتائج هـــذا التحليـــل الإحصائي.

الجدول (١/٤).نتائج تحليل التَّباين المُشترك (ANCOVA) للأداء على الفقرات الممثلة لبعـــد الـــذات غير الأكاديميّة في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	٤,٨٧٣	١	٤,٨٧٣	٠,٠٧٩	٠,٧٩٠	٠,٠١٦
المجموعة	١١٨٠,٩٧١	١	١١٨٠,٩٧١	١٩,٢٠٤	٠,٠٠٧	**٠,٧٩٣
الخطـــأ	٣٠٧,٤٨٢	٥	٦١,٤٩٦			
الكلـــــي	٤٧٤٨٠,٩٢	١٤				
الكلي المصحّح	٢١٣٧,٣١	**١٣**				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).
** R^2= ٠,٨٥٦ (الدلالة العملية للفروق التي توضح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس) .

يتبين من الجدول (١/٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على مقياس مفهوم الذات غير الأكاديميّة عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع المجموعـــة، إذ بلغـــت قيمـــة (ف) (١٩,٢٠٤)، وهي ذات دلالة إحصائية (٠,٠٠٧)، عنـــــد مستوى (α= ٠,٠٥).

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء على مقياس مفهوم الذات غير الأكاديميّة، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير (Effect Size)، ومربع الإرتباط (R^2)، للتعرف إلى الدلالة العملية للفروق، ويبين الجدول (١/٤) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٧٩٣) وأن قيمة الدلالة العملية للفروق قد بلغت(R^2= ٠,٨٥٦)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عمليّة للبرنامج الإرشادي، ويعنى أن البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثة قد أحدث تحسناً بنسبة (**٨٥,٦ %**)، في مفهوم الذات غير الأكاديميّة لدى الأطفال الذين شاركوا فيه، وهي نسبة تبيّن ما للبرنامج من أثر في إكساب الأطفال شعوراً أفضل انعكس على مفهوم الذات الإجتماعية غير الأكاديميّة لديهم.

ثالثاً: مفهوم الذات العامة

تمَّ حساب المُتوسِّطات الحسابيَّة المعدلّة والخطأ المعياري للأداء على الفقرات الممثلة لبعد مفهوم الذات العامّة وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الإعتبار الأداء القبلي على الفقرات الممثلة لهذا البعد كمتغير مشترك، ويبيّن الجدول (١/٥) البيانات الخاصة بهذه النتيجة.

الجدول (١/٥)

المتوسّطات المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس مفهوم الذات العامّة (القياس البعدي) ، وفقًا لمتغير نوع المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	١٧,٥٠	١,٣٨
الضابطة	١٠,٩٧	١,٣٨

يتبين من الجدول (١/٥) وجود فرق ظاهري بين متوسطّي الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات العامّة وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لها (م= ١٧,٥٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=١٠,٩٧)، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس. وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥)، فقد تم حساب تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، للأداء على الفقرات الممثلة لبعد **الذات العامّة** في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة، ويوضّح الجدول (١/٦) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (١/٦). نتائج تحليل التَّباين المُشترك (ANCOVA) للأداء على الفقرات الممثلة لبعد الذات العامّة في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	٢,٢٠٥	١	٢,٢٠٥	٠,٢١٩	٠,٦٦٠	٠,٠٤٢
المجموعة	٩٠,٤٩٠	١	٩٠,٤٩٠	٨,٩٧٣	٠,٠٣٠	٠,٦٤٢**
الخطأ	٥٠,٤٢٣	٥	١٠,٠٨٥			
الكلي	٣٠٤٢,٤٢	١٤				
الكلي المصحّح	٢٠٣,١٠٨	١٣				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).
** R^2= 0.752 (الدلالة العملية للفروق التي توضح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس) .

يتبين من الجدول (١/٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على مقياس مفهوم الذات العامة عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع المجموعة، إذ بلغت قيمـــة (ف) (٨,٩٧٣)، وهي ذات دلالة إحصائية (٠,٠٣٠)،عنـــــد مستوى (α= ٠,٠٥).

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء على مقياس مفهوم الذات العامة، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير(Effect Size)، ومربع الإرتبـــاط (R^2)، للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق، ويبين الجدول (١/٦) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٦٤٢) وأن قيمة الدلالة العملية (R^2= ٠,٧٥٢)، وهي قيمة مرتفعة ؛ مما يشير إلـــى وجود أثر ذي دلالة عمليّة للبرنامج الإرشادي، ويعنى أن البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثة قد أحدث تحسناً بنسبة (٧٥,٢%)، *في مفهوم الذات العامّة* لدى الأطفال الذين شاركوا فيه، وهي نسبة تبيّن ما للبرنامج من أثر في إكساب الأطفال شعوراً أفضل انعكس على مفهوم الذات العامة لديهم.

رابعاً: الدرجة الكليّة لمفهوم الذات

تمَّ حساب المُتوسِّطات الحسابيَّة المعدلّة والخطأ المعياري للأداء على الفقرات الممثلة لبعد مفهوم الذات [الدرجة الكليّة] وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الإعتبار الأداء القبلـــي علـــى الفقرات الممثلة لهذا البعد كمتغير مشترك، ويبيّن الجدول (١/٧) البيانات الخاصة بهذه النتيجة.

الجدول (١/٧).المتوسّطات المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس مفهوم الذات [الدرجة الكليّة] (القياس البعدي) ، وفقًا لمتغير نوع المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	١٤١,٧٠	٥,٦٤
الضابطة	٩٠,٠٧	٥,٦٤

يتبين من الجدول (١/٧) وجود فرق ظاهري بين متوسطّي الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات (الدرجة الكليّة) وذلــك لــصالح المجموعــة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لها (م= ١٤١,٧٠)، بينما بلغ المتوسط الحــسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٩٠,٠٧)، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس. وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)، فقد تم حــساب تحليــل التباين المشترك (ANCOVA)، للأداء على الفقرات الممثلة للدرجة الكليّة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة، ويوضّح الجدول (١/٨) نتائج هــذا التحليل الإحصائي.

الجــدول (١/٨).نتائج تحليل التَّباين المُشترك (ANCOVA) للأداء على مقياس مفهوم الذات (الدرجة الكلية) في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	٠,٢١٢	١	٠,٢١٢	٠,٠٠١	٠,٩٧٣	٠,٠٠٠
المجموعة	٥٦٤٦,٤٦	١	٥٦٤٦,٤٦	٣٣,٥٧٨	٠,٠٠٢	**٠,٨٧٠
الخطــأ	٨٤٠,٧٨٦	٥	١٦٨,١٥			
الكلـــــي	١٩٦٧٩٣,٥٤	١٤				
الكلي المصحّح	٨٧٧٥,٤٩٣	١٣				

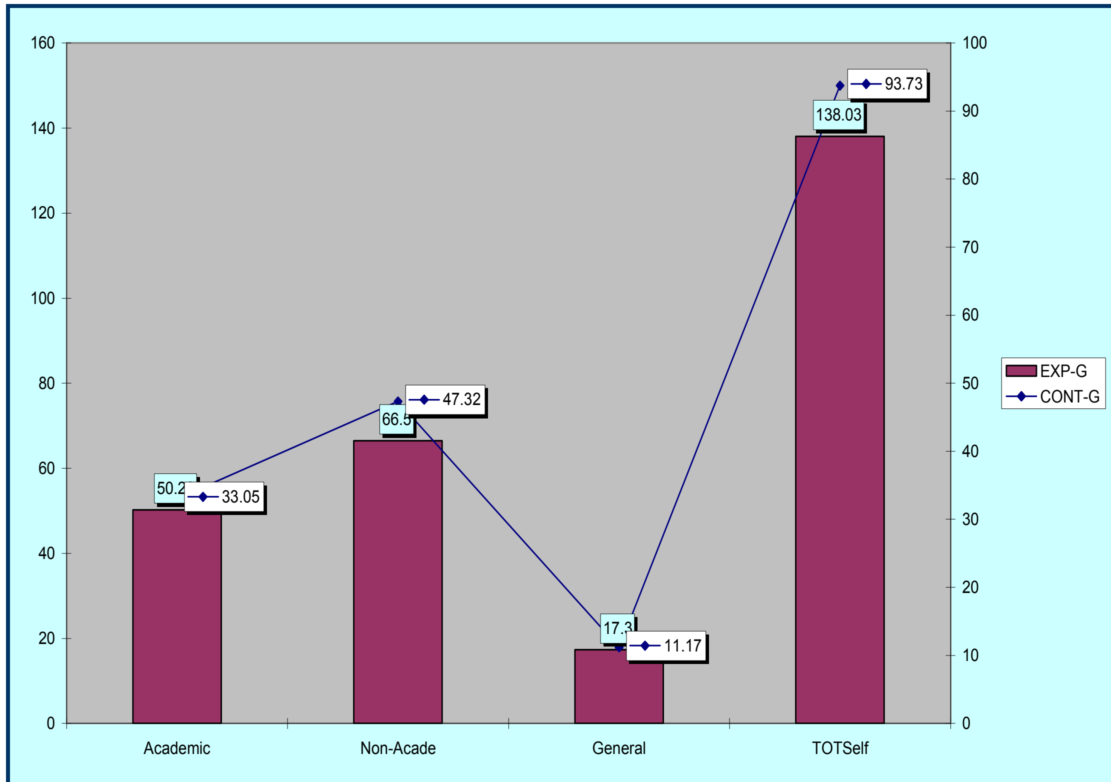
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).
** R^2= 0.904 (الدلالة العملية للفروق التي توضح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس) .

يتبين من الجدول (١/٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على مقياس مفهوم الذات (الدرجة الكلية) عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع المجموعــة، إذ بلغــت قيمــة (ف) (٣٣,٥٧٨)، وهي ذات دلالة إحصائية (٠,٠٠٢)، عنـــد مستوى (α= ٠,٠٥).

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء على مقياس مفهوم الذات (الدرجة الكلية)، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير(Effect Size)، ومربع الإرتباط (R^2)، للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق، ويبين الجدول (١/٨) أن قيمة مربــع إيتا (η^2) قد بلغت (٠,٨٧٠) وأن قيمة الدلالة العملية(R^2= ٠,٩٠٤)، وهي قيمة مرتفعة؛ ممـــا يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عمليّة للبرنامج الإرشادي، ويعنى أن البرنامج الإرشـــادي الــذي أعدته الباحثة قد أحدث تحسناً بنسبة (٩٠,٤%)، في مفهوم الذات الكلي لدى الأطفــال الــذين

شاركوا فيه، وهي نسبة تبيّن ما للبرنامج من أثر في إكساب الأطفال شعوراً أفضل انعكس على مفهوم الذات لديهم.

ويوضّح الشكل (١) نتائج القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس الأبعــاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكليّة لمقياسِ مفهوم الذات



الشكل (١). نتائج القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والضابطة على مقاييسِ الأبعادِ الفرعية الثلاثة والدرجة الكليّة لمقياسِ مفهومِ الذات

٢. مقياس الإنسحاب الاجتماعي

للتَّحقّق من صحَّة الجزء المتعلق بالإنسحاب الإجتماعي من الفرضيَّة الأولى: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجــات أعـضاء المجموعـة التجريبية من أبناءِ اسر أحادية الوالد الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي وبــين متوســط

درجات أعضاء المجموعة الضابطة من أبناء الأسر أحادية الوالد الذين لم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي على مقياس الإنسحاب الإجتماعي تعزى للبرنامج الإرشادي المستخدم؟

تمَّ استخراج المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأفراد المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضّابطة على مقياس الإنسحاب الإجتماعي في القياس البعدي والقبلي، كما تمَّ إجــراء تحليــل التَّباين المُشترك (ANCOVA)، للأداء على مقياس الإنسحاب الإجتماعي وذلك وفقًا لمتغيــر نوع المجموعة، للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والــضابطة فــي القيــاس البعدي، وقد تمَّ حساب المُتوسِّطات الحسابيَّة المعدلّة والخطأ المعياري لــلأداء علــى الفقــرات الممثلة لمقياس الإنسحاب الإجتماعي وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الإعتبار الأداء القبلي على الفقرات الممثلة لهذا المقياس كمتغير مشترك، ويبيّن كل من الجدول(٩) والجــدول (١/٩) البيانات الخاصة بهذه النتيجة.

الجدول(٩).المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة للأداء على مقياس الإنسحاب الإجتمــاعي فــي القياسين القبلي والبعدي وفقا لمتغير نوع المجموعة

المقياس	المجموعة	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإنسحاب الإجتماعي	تجريبية	١٩,٠٠	٣,٩١	١٣,٤٧	٣,٠٣
	ضابطة	١٨,٣٩	٣,٨٧	٢٠,٤١	٢,٣٦

الجدول (١/٩). المتوسّطات المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس الإنسحاب الإجتماعي (القياس البعدي) ، وفقًا لمتغير نوع المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	١٣,١٥	١,٢٨
الضابطة	٢٠,٧٣	١,٢٨

يتبين من كلٍ من الجدول (٩)، والجدول (١/٩) وجود فرق ظاهري بين متوسطّي الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الإنسحاب الإجتماعي وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لها (م= ١٣,١٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٢٠,٧٣)، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على المقياس. وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥)، فقد تم حساب تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، للأداء على الفقرات الممثلة للدرجة الكليّة على مقياس الإنسحاب الإجتماعي في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة، ويوضّح الجدول (١/١٠) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (١/١٠).نتائج تحليل التَّباين المُشترك (ANCOVA) للفروق بـين المجمـوعتين التَّجريبيَّـة والضّابطة على مقياس الانسحاب الاجتماعي في القياس البعدي وفقاً لمتغير نوع المجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	٥,٨١٦	١	٥,٨١٦	٠,٦٦٧	٠,٤٥١	٠,١١٨
المجموعة	١٢١,٥٢	١	١٢١,٥٢	١٣,٩٤٢	٠,٠١٤	**٠,٧٣٦
الخطــأ	٤٣,٥٨٢	٥	٨,٧١٦			
الكلـــــي	٤٢٧٧,٠٢	١٤				
الكلي المصحّح	٢٥٧,٤٢٦	١٣				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).
** R^2= 0.831 (الدلالة العملية للفروق التي توضح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس) .

يتبين من الجدول (١/١٠) وجود فروق ذات دلالة إحـصائية لـلأداء علـى مقيـاس الانسحاب الاجتماعي عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع المجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) (١٣,٩٤٢) ، وهي ذات دلالة إحصائية (٠,٠١٤)، عنـــد مستوى (α= ٠,٠٥).

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء على مقياس الانـسحاب الاجتماعي، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجـم التـأثير(Effect Size)، ومربـع الإرتباط (R^2)، للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق، ويبين الجدول (١/١٠) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٧٣٦) وأن قيمة الدلالة العملية(٠،٨٣١ =R^2) ، وهي قيمة مرتفعة ؛ مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عمليّة للبرنامج الإرشادي، ويعنى أن البرنامج الإرشـادي الـذي أعدته الباحثة قد أحدث تحسناً بنسبة (٨٣,١ %)، في مستوى الانـسحاب الاجتمـاعي، لـدى

الأطفال الذين شاركوا فيه، وهي نسبة تبيّن ما للبرنامج من أثر في إكـــساب الأطفـــال شـــعوراً أفضل انعكس على درجة الانسحاب الاجتماعي لديهم.

٣ - مقياس الاكتئاب

للتَّحقُّق من صحَّة الجزء المتعلق بالاكتئاب من الفرضيَّة الأولى : "توجــد فــروق ذات دلالــة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوسط درجات أعضاء المجموعة التجريبية من أبناء اسر أحادية الوالد الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي وبين متوسط درجات أعضاء المجموعة الضابطة من أبناء الأسر أحادية الوالد الذين لم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي على مقياس الإكتئاب تعزى للبرنامج الإرشادي المستخدم؟

تمَّ استخراج المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأفراد المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضّابطة على مقياس الاكتئاب في القياس القبلي والبعدي، وتم إجراء تحليل التَّبــاين المُــشترك (ANCOVA)، للأداء على مقياس الاكتئاب وذلك وفقًا لمتغير نوع المجموعة، وقد تمَّ حساب المُتوسِّطات الحسابيَّة المعدلّة والخطأ المعياري للأداء على الفقرات الممثلة لمقياس الاكتئاب وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعين الإعتبار الأداء القبلي على الفقرات الممثلة لهذا المقياس كمتغير مشترك، ويبيّن كل من الجدول (١١)، والجدول (١/١١) البيانات الخاصة بهذه النتيجة.

الجدول(١١). المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة للأداء على مقياس الإكتئاب في القياسين القبلي والبعدي وفقا لمتغير نوع المجموعة

المقياس	المجموعة	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإكتئاب	تجريبية	٥٦,٢٢	٣,٣٧	٤٣,٥٠	٢,٦٩
	ضابطة	٥٢,٦٤	٧,٣٦	٥٧,٢٢	٣,٨٩

الجدول (١/١١). المتوسّطات المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس الإكتئاب (القياس البعـــدي) وفقًا لمتغير نوع المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	٤٢,٤٦	١,٧٣
الضابطة	٥٨,٢٥	١,٧٣

يتبين من كلٍ من الجدول (١١)، والجدول (١/١١) وجود فرق ظاهري بين متوسـطّي الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الإكتئـاب وذلـك لـصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لها (م= ٤٢,٤٦)، بينما بلغ المتوسـط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٥٨,٢٥)، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي

في الأداء على المقياس. وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)، فقد تم حساب تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، للأداء على الفقرات الممثلة للدرجة الكليّة على مقياس الإكتئاب في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة، ويوضّح الجدول (١/١٢) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (١/١٢).نتائج تحليل التَّباين المُشترك (ANCOVA) للفروق بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضّابطة على مقياس الاكتئاب في القياس البعدي وفقاً لمتغير نوع المجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	١,٩٤٦	١	١,٩٤٦	٠,١٢٢	٠,٧٤١	٠,٠٢٤
المجموعة	٥٢٨,١٠	١	٥٢٨,١٠	٣٣,١٤٤	٠,٠٠٢	**٠,٨٦٩
الخطـأ	٧٩,٦٦٨	٥	١٥,٩٣٤			
الكلــي	٣٦٣٠٣,٣٢٢	١٤				
الكلي المصحّح	٧٩٣,٧٨٩	١٣				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥).
** R^2= 0.900 (الدلالة العملية للفروق التي توضح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس) .

يتبين من الجدول (١/١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على مقياس الاكتئاب عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع المجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) (٣٣,١٤)، وهي ذات دلالة إحصائية (٠,٠٠٢)، عند مستوى (α= ٠,٠٥).

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء على مقياس الاكتئاب، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير (Effect Size)، ومربـــع الإرتبـــاط (R^2)، للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق، ويبين الجدول (١/١٢) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٨٦٩) وأن قيمة الدلالة العملية(R^2 = ٠,٩٠٠) ، وهي قيمة مرتفعة ؛ مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عمليّة للبرنامج الإرشادي، ويعنى أن البرنامج الإرشادي الذي أعدته الباحثـــة قـــد أحدث تحسناً بنسبة (٩٠,٠ %)، في مستوى الاكتئاب، لدى الأطفال الذين شاركوا فيه، وهـــي نسبة تبيّن ما للبرنامج من أثر في إكساب الأطفال شعوراً أفضل انعكس على درجـــة الاكتئـــاب لديهم.

٤- مقياس السلوك العدواني

للتَّحقُّق من صحَّة الجزء المتعلق بالسلوك العدواني من الفرضيَّة الأولى : "توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوســـط درجـــات أعـــضاء المجموعـــة التجريبية من أبناء اسر أحادية الوالد الذين طبق عليهم برنامج الإرشاد الجمعي وبـــين متوســـط درجات أعضاء المجموعة الضابطة من أبناء الأسر أحادية الوالد الذين لم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي على مقياس السلوك العدواني تعزى للبرنامج الإرشادي المستخدم؟

تمَّ استخراج المُتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لأفراد المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضّابطة على مقياس السلوك العدواني في القياس القبلي والبعدي، وتم إجراء تحليـــل التَّبـــاين المُشترك (ANCOVA)، للأداء على مقياس السلوك العدواني وذلـــك وفقًـــا لمتغيـــر نـــوع المجموعة. وقد تمَّ حساب المُتوسِّطات الحسابيَّة المعدلّة والخطأ المعياري للأداء على الفقـــرات الممثلة لمقياس السلوك العدواني وفقاً لنوع المجموعة، وذلك بعد الأخذ بعـــين الإعتبـــار الأداء

القبلي على الفقرات الممثلة لهذا المقياس كمتغير مشترك، ويبيّن الجدول (١٣)، والجدول (١/١٣) البيانات الخاصة بهذه النتيجة.

الجدول(١٣).المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للأداء على مقياس السلوك العدواني في القياسين القبلي والبعدي وفقا لمتغير نوع المجموعة

المقياس	المجموعة	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك العدواني	تجريبية	٣٢,٠٧	٦,٤٦	٢٩,٩٤	٤,٢٦
	ضابطة	٣٧,٩٤	١٠,٠٢	٤١,٩٦	٧,٤٤

الجدول (١/١٣).المتوسّطات المعدّلة والأخطاء المعياريّة للأداء على مقياس السلوك العدواني (القياس البعدي) ، وفقًا لمتغير نوع المجموعة

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	٣١,٣٧	٠,٨٥٩
الضابطة	٤٠,٥٢	٠,٨٥٩

يتبين من كلٍ من الجدول (١٣)، والجدول (١/١٣) وجود فرق ظاهري بين متوسطّي الأداء المعدّل للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس السلوك العدواني وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل لها (م=٣١,٣٧)، بينما بلغ

المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=٤٠,٥٢)، مما يشير إلى وجود أثر للبرنـــامج الإرشادي في الأداء على المقياس.

ولمعرفة فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥)، فقد تم حساب تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، للأداء على الفقرات الممثلة للدرجة الكليّة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي، وذلك وفقاً لمتغيّر نوع المجموعة، ويوضّح الجدول (١/١٤) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (١/١٤).نتائج تحليل التَّباين المُشترك (ANCOVA) للفروق بـــين المجمـــوعتين التَّجريبيَّـــة والضّابطة على مقياس السلوك العدواني في القياس البعدي وفقاً لمتغير نوع المجموعة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	٣,٣٨٤	١	٣,٣٨٤	٠,٨٦٩	٠,٣٩٤	٠,١٤٨
المجموعة	١٧٧,٣٦	١	١٧٧,٣٦	٤٥,٥٥٩	٠,٠٠١	**٠,٩٠١
الخطـــأ	١٩,٤٦٦	٥	٣,٨٩٣			
الكلــــــي	١٩٠٤٤,٧٤٣	١٤				
الكلي المصحّح	٩٤٧,٥١٢	١٣				

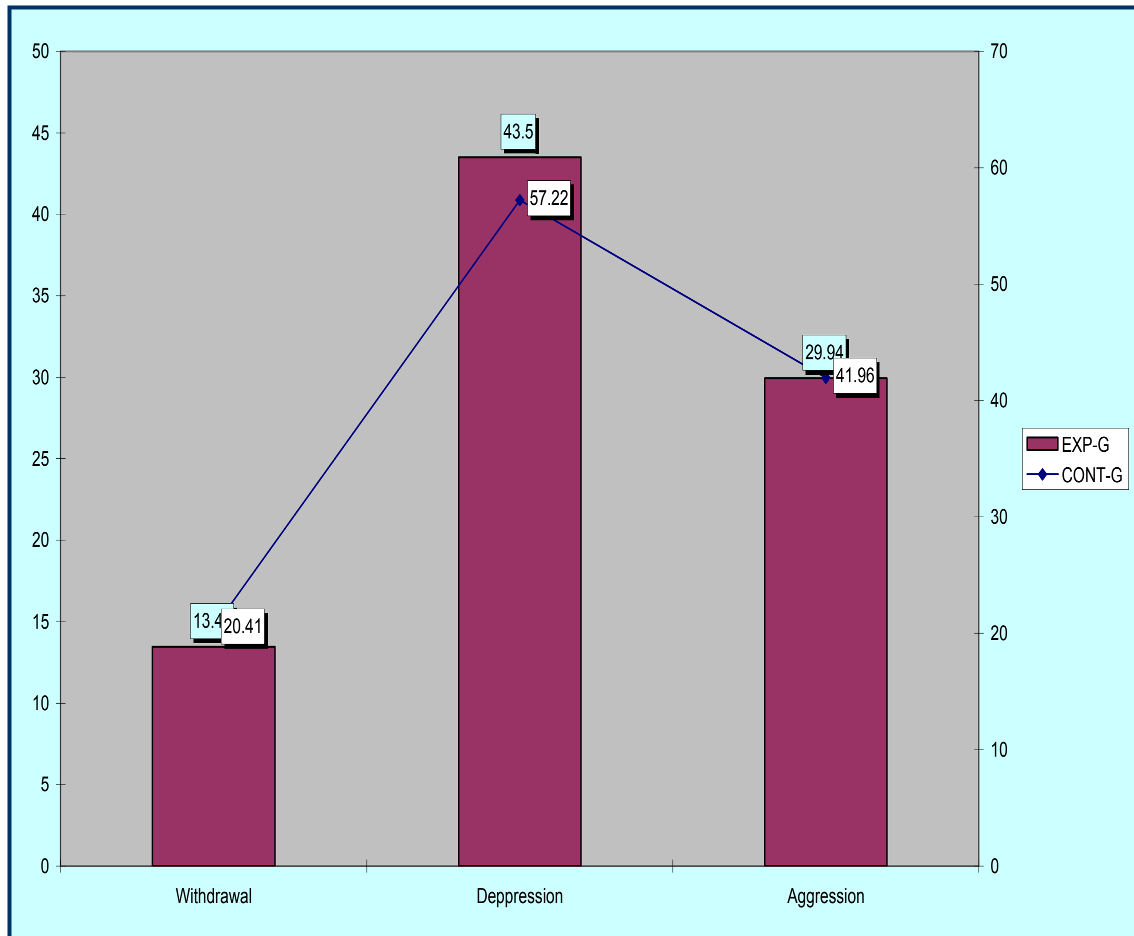
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
** R^2= 0.979 (الدلالة العملية للفروق التي توضح نسبة مساهمة البرنامج في التباين بين المجموعتين في الأداء الكلي على المقياس) .

يتبين من الجدول (١/١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء على مقياس السلوك العدواني عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى إلى نوع المجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) (٤٥,٥٥)، وهي ذات

دلالة إحصائية (٠,٠٠١)، عنــــد مستوى (α= ٠,٠٥). وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء علـــى مقيـــاس الـــسلوك العدواني ، تم استخراج قيمة مربع إيتا (η^2) لقيـــاس حجـــم التـــأثير(Effect Size)، ومربـــع الإرتباط (R^2)، للتعرف إلى قيمة الدلالة العملية للفروق، ويبين الجدول (١/١٤) أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٩٠١) وأن قيمة الدلالة العملية(R^2= ٠,٩٧٩)، وهي قيمة مرتفعـــة؛ ممـــا يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عمليّة للبرنامج الإرشادي، ويعنى أن البرنامج الإرشـــادي الـــذي أعدته الباحثة قد أحدث تحسناً بنسبة (٩٧,٩%)، في مستوى السلوك العدواني، لـــدى الأطفـــال الذين شاركوا فيه، وهي نسبة تبيّن ما للبرنامج من أثر في إكساب الأطفال شعوراً أفضل انعكس على انخفاض مستوى العدوان لديهم.

ويوضّح الشكل (٢) نتائج القياسات البعدية للمجموعة التجريبيـــة والـــضابطة علـــى مقـــاييس الإنسحاب الإجتماعي والإكتئاب والسلوك العدواني.



الشكل (٢). نتائج القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والضابطة على مقاييس الإنسحاب الإجتماعي والإكتئاب والسلوك العدواني

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة والتي تنصّ على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على كلٍ من مقـــاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامـــة والدرجـــة الكليّة)، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني في القياس القبلي، وبـــين متوســـط درجاتهم على نفس هذه المقاييس في القياس البعدي، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إستخدام إختبار " ت" للعينة الزوجية (Paired-Sample t-test)، ويوضح الجدول (٢/١) المتوسط والإنحراف المعياري والخطأ المعيـــاري لـــدرجتي

القياس القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، لأفراد عينة الدراسة التجريبية وعددهم (٧) أطفال.

جدول (٢/١). المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجتي القياس القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة الأربعة لأفراد عينة الدراسة التجريبية (ن=٧)

المقياس		عدد المشاركين	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الذات الأكاديمية	القبلي	٧	٣٣,٦٢	٩,٢٨	٣,٥٠٧
	البعدي	٧	٥٠,٢٣	٥,٥٢	٢,٠٨٦
الذات غير الأكاديمية	القبلي	٧	٤٩,٤٧	٦,٩٤	٢,٦٢٥
	البعدي	٧	٦٦,٥٠	٨,٤٠	٣,١٧٨
الذات العامة	القبلي	٧	١٢,٦٦	٠,٧٤٥	٠,٢٨١
	البعدي	٧	١٧,٣٠	٢,٠٢	٠,٧٦٤
الذات الكلية	القبلي	٧	٩٨,١٧	١١,٤٩	٤,٣٤٤
	البعدي	٧	١٣٨,٠٣	١١,٩٨	٤,٥٣٠
الانسحاب الاجتماعي	القبلي	٧	١٩,٠٠	٣,٩١	١,٤٨١
	البعدي	٧	١٣,٤٧	٣,٠٣	١,١٤٧
الاكتئاب	القبلي	٧	٥٦,٢٢	٣,٣٧	١,٢٧٣
	البعدي	٧	٤٣,٥٠	٢,٦٩	١,٠١٨
السلوك العدواني	القبلي	٧	٣٢,٠٧	٦,٤٦	٢,٤٤٣
	البعدي	٧	٢٩,٩٤	٤,٢٦	١,٦١٣

كما ويوضح الجدول (٢/٢) نتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياس القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني) لأفراد عينة الدراسة التجريبية وعددهم (٧) أطفال.

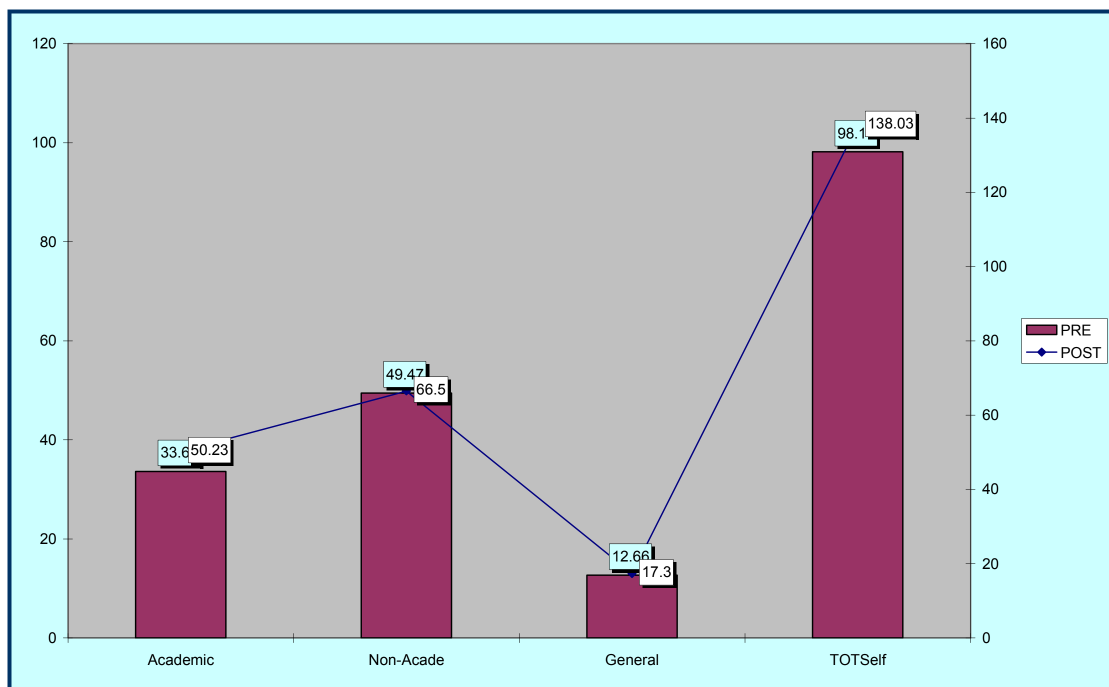
جدول (٢/٢). نتائج وقيمة اختبار (ت) " t" لدلالة الفروق بين متوسطات درجة القياس القبلي والبعـــدي على مقاييس الدراسة الأربعة لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية

المقياس		الفروق الزوجية					درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	الخطأ المعياري	٩٥% مدى الثقة في الفروق				
					أدنى	أعلى			
الذات الأكاديمية	القبلي البعدي	-١٦,٦٠٧	٦,٣٩٠	٢,٤١٥	-٢٢,٥١٧	١٠,٦٩٧ -	٦	-٦,٨٧٦	٠,٠٠٠
الـــــذات غيـــــر الأكاديمية	القبلي البعدي	−١٧,٠٢٦	٤,٧٥	١,٧٩٨	-٢١,٤٢٧	١٢,٦٢٥ -	٦	-٩,٤٦٦	٠,٠٠٠
الذات العامة	القبلي البعدي	−٤,٦٤٢	٢,٣٠	٠,٨٧١	-٦,٧٧٦	-٢,٥٠٩	٦	-٥,٣٢٦	٠,٠٠٢
الذات الكلية	القبلي البعدي	−٣٩,٨٦٦	١٢,٨١	٤,٨٤٢	-٥١,٧١٤	٢٨,٠١٧ -	٦	-٨,٢٣٣	٠,٠٠٠
الانسحاب الاجتماعي	القبلي البعدي	٥,٥٢٣	٣,٧٢	١,٤٠٩	٢,٠٧٥	٨,٩٧١	٦	٣,٩٢٠	٠,٠٠٨
الاكتئاب	القبلي البعدي	١٢,٧٢٥	٣,٢٠	١,٢١٢	٩,٧٥٩	١٥,٦٩١	٦	١٠,٤٩٩	٠,٠٠٠
السلوك العدواني	القبلي البعدي	٢,١٣٥	٢,٤٢	٠,٩١٧	-٠,١١٠	٤,٣٨١	٦	٢,٣٢٧	٠,٠٥٩

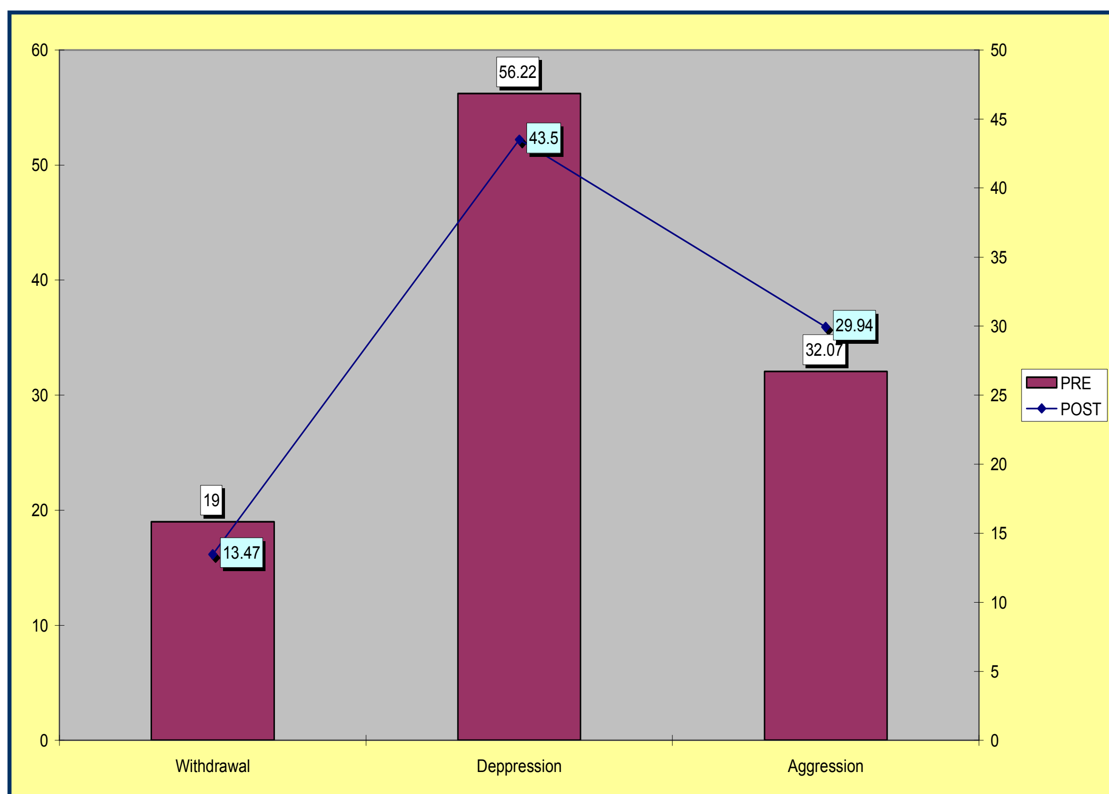
*دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

تشير بيانات الجدول (٢/٢)، أعلاه، إلى وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي، على جميع مقاييس الدراسة الأربعة، بإستثناء مقياس السلوك العدواني، كما يبين الجـــدول (٢/٢) أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة فـــي القياســـين القبلـــي والبعـــدي للمقاييس الأربعة (مفهوم الذات [الذات الأكاديمية، وغير الأكاديمية والعامة والدرجـــة الكليـــة]،

والإنسحاب الإجتمــاعي والاكتئــاب)، قــد بلغــت (-٦,٨٧؛ ٩,٤٦؛ ٥,٣٢؛ ٨,٢٣؛ ٣,٩٢؛ ١٠,٤٩)، على التوالي، وحيث إن قيمة "ت" الجدولية لهذه المقاييس الأربعة عند درجة حريــة (٦) وبمستوى دلالة لهذه المقاييس (٠,٠٠٠؛٠,٠٠٢؛٠,٠٠٨؛ ٠,٠٠٠)، على التوالي، وجميع هذه القيم دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، لذا فإن الفرق بين متوســطي القيــاس القبلي والبعدي على تلك المقاييس الأربعة يعد فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، كما تشير بيانات الجدول (٢/٢)، أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين متوسطي درجــات أفــراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني قد بلغت (٢,٢٣٧)، وحيــث أن مستوى الدلالة لقيمة "ت" الجدولية لهذا المقياس عند درجة حرية (٦) قد بلغت (٠,٠٥٩)، وهي قيمة غير دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، لذا فإن الفرق بين متوســطي القيــاس القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني يعد فرقاً غير دال إحصائياً عنــد مــستوى دلالــة (α=٠,٠٥)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الثانية من فروض الدراســة لكــن بــصورة جزئية. ويوضّح الشكل (٣) نتائج القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية علــى مقــاييس الأبعاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكليّة لمقياس مفهوم الذات. كما ويوضّح الــشكل (٣/أ) نتــائج القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية على مقاييس الإنــسحاب الإجتمــاعي والإكتئــاب والسلوك العدواني.



الشكل (٣). نتائج القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية على مقاييس الأبعاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكليّة لمقياس مفهوم الذات



الشكل (٣/أ). نتائج القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية على مقاييس الإنسحاب الإجتماعي، والإكتئاب والسلوك العدواني

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة والتي تنصّ علـــى " لا توجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائيّة عند مستوى (α=٠,٠٥) ، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على كلٍ من مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغيـــر الأكاديميّـــة والعامـــة والدرجة الكليّة)، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني) في القياس البعدي، وبين متوسط درجاتهم على نفس هذه المقاييس في القياس التتبعي بعد مـــرور شـــهر علـــى انتهـــاء البرنامج.

للتحقق من صحة *فرضية الدراسة الثالثة*، تم إستخدام إختبـــار " ت" للعينـــة الزوجيـــة (Paired- Sample t- test)، ويوضح الجدول (٣/١) المتوسط والإنحراف المعيـــاري والخطـــأ المعيـــاري لدرجتي القياس البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة الأربعة (مفهـــوم الـــذات بأبعـــاده الأربعـــة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئـــاب والـــسلوك العدواني) لأفراد عينة الدراسة التجريبية وعددهم (٧) أطفال.

جدول (٣/١). المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لدرجتي القياس البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة الأربعة لأفراد عينة الدراسة التجريبية (ن=٧)

المقياس		عدد المشاركين	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الذات الأكاديمية	البعدي	٧	٥٠,٢٣	٥,٥٢	٢,٠٨٦
	التتبعي	٧	٥٠,٠٨	٥,٤٧	٢,٠٦٩
الذات غير الأكاديمية	البعدي	٧	٦٦,٥٠	٨,٤٠	٣,١٧٨
	التتبعي	٧	٦٧,٩١	٩,٩٩	٣,٧٧٦
الذات العامة	البعدي	٧	١٧,٣٠	٢,٠٢	٠,٧٦٤
	التتبعي	٧	١٩,٤٨	٠,٩٠	٠,٣٤٣
الذات الكلية	البعدي	٧	١٣٨,٠٣	١١,٩٨	٤,٥٣٠
	التتبعي	٧	١٣٩,٠٣	١٢,١١	٥٧٧.
الانسحاب الاجتماعي	البعدي	٧	١٣,٤٧	٣,٠٣	١,١٤٧
	التتبعي	٧	١٤,٢٠	٢,٩٦	١,١٢٢
الاكتئاب	البعدي	٧	٤٣,٥٠	٢,٦٩	١,٠١٨
	التتبعي	٧	٤٤,٢١	١,٧٥	٠,٦٦٤
السلوك العدواني	البعدي	٧	٢٩,٩٤	٤,٢٦	١,٦١٣
	التتبعي	٧	٢٩,٦٥	٤,٥٨	١,٧٣٢

كما ويوضح الجدول (٣/٢) نتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياس البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات والانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والسلوك العـــدواني)، لأفراد عينة الدراسة التجريبية وعددهم (٧) أطفال.

جدول (٣/٢). نتائج وقيمة اختبار (ت) " t" لدلالة الفروق بين متوسطات درجة القياس البعدي والتتبعي على مقاييس الدراسة الأربعة لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية

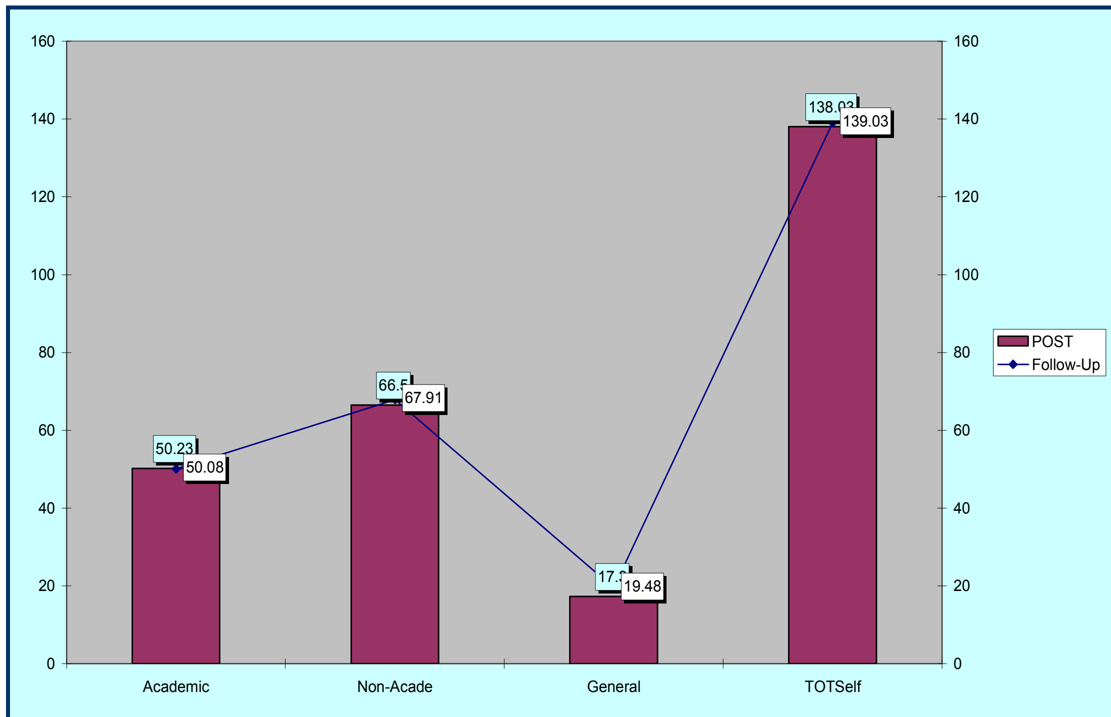
المقياس		الفروق الزوجية					درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	الخطأ المعياري	٩٥% مدى الثقة في الفروق				
					أدنى	أعلى			
الذات الأكاديمية	البعدي التتبعي	٠,١٤٢	١,٤٨	٠,٥٦٢	-١,٢٣٢	١,٥١٨	٦	٠,٢٥٤	٠,٨٠٨
الذات غير الأكاديمية	البعدي التتبعي	١,٤١٩-	١,٨١	٠,٦٨٤	-٣,٠٩٥	٠,٢٥٦	٦	٢,٠٧٣	٠,٠٨٤
الذات العامة	البعدي التتبعي	٢,١٧٨-	١,٦٩	٠,٦٤١	٣,٧٤٩-	-٠,٦٠٧	٦	-٣,٣٩٤	٠,٠١٥
الذات الكلية	البعدي التتبعي	١,٠٠٠-	١,٨٢	٠,٦٩٠	-٢,٦٨٨	٠,٦٨٨	٦	-١,٤٤٩	٠,١٩٧
الانسحاب الاجتماعي	البعدي التتبعي	٠,٧٣٠-	١,٦٠	٠,٦٠٧	-٢,٢١٦	٠,٧٥٦	٦	-١,٢٠٢	٠,٢٧٥
الاكتئاب	البعدي التتبعي	٠,٧١٩-	١,١٢	٠,٤٢٥	-١,٧٦١	٠,٣٢١	٦	-١,٦٩١	٠,١٤٢
السلوك العدواني	البعدي التتبعي	٠,٢٨٥	١,٢٥	٠,٤٧٣	-٠,٨٧٣	١,٤٤٥	٦	٠,٦٠٣	٠,٥٦٩

*دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)

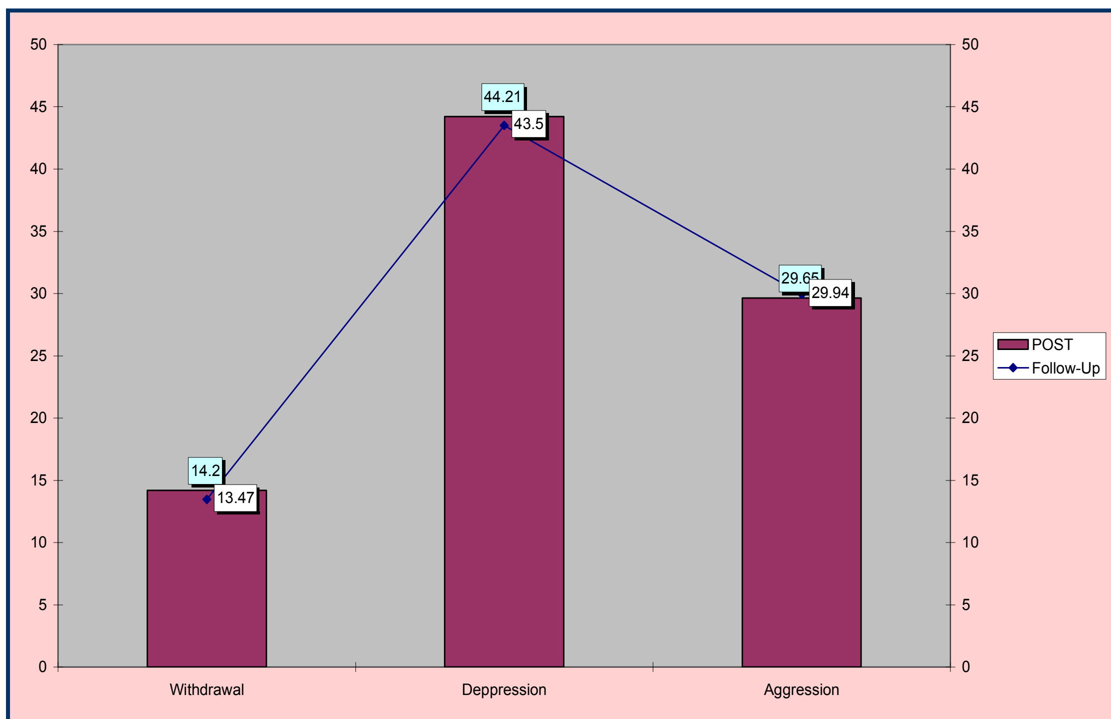
وتشير بيانات الجدول الجدول (٣/٢) أعلاه، إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي، على جميع مقاييس الدراسة الأربعة، بإستثناء المقياس الفرعي في مقياس مفهوم الذات (مقياس الذات العامة)، كما يبين الجدول (٢/٢) أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي للمقاييس الأربعة (مفهوم الذات [*الذات*

الأكاديمية، وغير الأكاديمية والدرجة الكلية]، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني)، قد بلغت (٠,٢٥؛ ٢,٠٧؛ ١,٤٤؛ ١,٢٠؛ ١,٦٩؛ ٠,٦٠)، على التوالي، وحيث إن قيمة "ت" الجدولية لهذه المقاييس الأربعة عند درجة حرية (٦) وبمستوى دلالة لهذه المقاييس (٠,٨٠٨؛ ٠,٠٨٤؛ ٠,١٩٧؛ ٠,٢٧٥؛ ٠,١٤٢؛ ٠,٥٩٦)، على التوالي، وجميع هذه القيم غير دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لذا فإن الفرق بين متوسطي القياس البعدي والتتبعي على تلك المقاييس الأربعة لا يعد فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). كما تشير بيانات الجدول (٢/٢)، أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذات العامة قد بلغت (٣,٣٩٤)، وحيث أن مستوى الدلالة لقيمة "ت" الجدولية لهذا المقياس عند درجة حرية (٦) قد بلغت (٠,٠١٥)، وهي قيمة دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، لذا فإن الفرق بين متوسطي القياس القبلي والبعدي على مقياس الذات العامة يعد فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وذلك لصالح القياس التتبعي، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية الثالثة من فروض الدراسة لكن بصورة جزئية.

ويوضّح الشكل (٤) نتائج القياسات البعدية والتتبعية للمجموعة التجريبية على مقاييس الأبعاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكليّة لمقياس مفهوم الذات. كما ويوضّح الشكل (٤/أ) نتائج القياسات البعدية والتتبعية للمجموعة التجريبية على مقاييس الإنسحاب الإجتماعي والإكتئاب والسلوك العدواني.



الشكل (٤). نتائج القياسات البعدية والتتبعية للمجموعة التجريبية على مقاييس الأبعاد الفرعية الثلاثة والدرجة الكليّة لمقياس مفهوم الذات



الشكل (٤/أ) نتائج القياسات البعدية والتتبعية للمجموعة التجريبية على مقاييس الإنسحاب الإجتماعي والإكتئاب والسلوك العدواني

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

سعت هذه الدراسة إلى تقصّي في مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتصميمِ برنامج إرشاد جمعي يستند إلى منهج الإرشاد المتمركّز على الحل، ولفحص أثر برنامج الإرشاد الجمعي على تحسين مفهوم الذات والتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أحادية الوالد، وذلك من خلال فحص ثلاث فرضيات، وسيتم فيما يلي مناقشة نتائج تلك الفرضيات تباعاً.

توصلّت الدراسة فيما يتعلق بفرضية الدراسة الأولى إلى وجودِ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأداء عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، وعلى مقاييس الإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب والسلوك العدواني. وتشير هذه النتائج إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المصمّم من قبل الباحثة لغايات الدراسة الحالية والذي استند لمنهج الإرشاد المتمركز على الحل، قد أثبت فعاليته في التخفيف من آثار غياب الأب لدى أفراد العينة التجريبية من الأطفال الذي تبين أنهم كانوا يعانون من *مستويات متدنية* من مفهوم الذات الأكاديمية (م=٣٣,٦؛ ع=٩,٢)، [تتراوح الدرجة الكلية من ٢٤-٧٢ درجة]، والذات غير الأكاديمية (القوة الجسدية، الصورة الجسمية، العلاقة مع الوالدين والعلاقة مع الأقران)؛ (م=٤٩,٤؛ ع=٦,٩)، [تتراوح الدرجة الكلية من ٢٤-٩٦ درجة]، والذات العامة (م=١٢,٦؛ ع=٠,٧٤٥)، [تتراوح الدرجة الكلية من ٨-٢٤ درجة). وبالتالي، كانوا يعانون من مفهوم ذات

كلي متدنٍ (م=٩٨,١٧؛ ع=١١,٤)، (تتراوح الدرجة الكلية من ٦٤–١٩٢ درجة). كما كانوا يعانون من مستويات مرتفعة نسبياً على مقاييس الانسحاب الاجتماعي (م=١٩,٠٠؛ ع=٣,٩)، (تتراوح الدرجة الكلية من ٩–٢٧ درجة)، والاكتئاب (م=٥٦,٢؛ ع=٣,٣)، (تتراوح الدرجة الكلية من ٢٦–٧٨ درجة)، ومن مستويات متوسطة إلى حد ما من السلوك العدواني (م=٣٢,٠؛ ع=٣,٣)، (تتراوح الدرجة الكلية من ٢٠–٦٠ درجة). كما تؤكد هذه النتيجة أيضاً، على فاعلية المجموعات الإرشادية للأطفالِ في تحسين مستوى الأداء النفسي للمشاركينِ في تلك المجموعاتِ تبعاً لمتغيرات مفهوم الذاتِ بأبعادِه الأكاديمية وغير الأكاديمية والعامة والمشكلات الإنفعالية المتمثلة في الإنسحاب الإجتماعي والإكتئاب والمشكلات السلوكية التي اتضحت في السلوك العدواني.

وتتفق هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى منهج الإرشاد المتمركز على الحل، من وجـــودِ فروق دالّة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على متغيرات مفهوم الذات والمشكلات الخارجية والداخلية، لدى أطفال الأسر أحادية الوالـــد، ومنهـــا دراســـات (e.g., LaFountain et al., 1996; Leggett, 2004; Moor, 2002; Springer et al., 2000) .

كما وتنسجم بوجه عام وتتفق مع نتائج بعض الدراسات لفحص كفاءة برامج الإرشاد الجمعي لفحص كفاءة برامج الإرشاد الجمعي التي أجريت في البيئـــات الغربيـــة (e.g., Bostick & Anderson, 2009; Byrne, 2008; Carter-McWoodson, 1996; Guttman, 1993; Mitchum, 1991; Mitchum, 1999; Wadowski, 1992; Wyatt, 2002)، لمقارنة بين المجموعات التجريبية والضابطة لفحص كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في تعزيـــز

مفهوم الذات الإيجابي ومعالجة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، ولتحسين تقدير الذات (العامة؛ الذات الإجتماعيّة المتعلقّة بالأقران؛ الوالد – المنزل؛ والذات الأكاديمية) مع عيناتٍ من أطفال الآباء العسكريين الذي يتغيبون عن أسرهم بسبب عملهم، وأطفال الأسر المطلقة على التوالي.

وأيضاً تتفق مع نتائج الدراسات التي أجريت في البيئات العربية (مثلاً، النجار، ٢٠٠١؛ عبود، ١٩٩٥؛ العزاوي، ٢٠٠٥؛ العمري، ٢٠٠٨؛ ملحم، ١٩٩٠)، التي استخدمت المنهج التجريبي باستخدامِ مجموعات تجريبية وضابطة، للتحقق من كفاءة المجموعات الإرشادية في تحسين مفهوم الذات والتخفيف من المشكلات الانفعالية، والتحقق من فاعلية إستخدام أنواع مختلفة من منهجِ العلاج باللعب في تعديل المشكلات السلوكية لدى عينات من الأطفال، وهذا بالطبع ما تمضنه البرنامج المستخدم حيث دمجت بعض فنيات الإرشاد اللعب حسب توصيات العلماء والباحثين الذين استخدموا تلك الفنيات مع عينات من الأطفال لدى تطبيقهم للمنهج المتمركز على الحل (Leggett, 2009).

كما وتختلف مع نتائج بعض الدراسات (e.g., Wyatt, 2002) ، التي أجريت لتقييم كفاءة برامج الإرشاد الجمعي، في معالجة الأطفال في المرحلة الأساسيّة، المصابين بمشكلات عاطفية وسلوكيّة ممن ينتمون لأسر أحادية الوالد (الأم فقط)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين على مقياس العدوان المستخدم في الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية المتعلقة بتحسّن المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة في القياس البعدي على مقاييس الدراسة الأربعة، بأنها تعود لفاعلية منهج الإرشاد المتمركز على الحل الذي استند إليه برنامج الإرشاد الجمعي وما تضمنه من تركيز جلسات البرنامج بشكل

مباشر على عرض ومناقشة الأطفال الصغار في سن الصفوف الأول والثاني الابتدائي للمشكلات والضغوطات التي تواجههم جراء غياب الأب، ومناقشة الأهداف التي وضعها الطفل لنفسه سابقاً، وللبدء بالتحدث عن المشكلة الخاصة بكل طفل بطرح "ما الذي أحضرك إلى هنا اليوم؟ واستخدام بعض فنيات الإرشاد المتمركز على الحل مثل: إعادة التشكيل والصياغة (Reframing)؛ السؤال المعجزة (Miracle Question) ؛ وأسئلةَ التقدير (Scaling questions)؛ وتقديرات الثناء والإطراء على المسترشدِ (Client Compliments) ؛ وخريطة العقل (Mind mapping)؛ والنجاح قدماً (Forward Success)؛ والواجبات البيتية، وبشكلٍ خاص فنيات الإرشاد الجمعي العلاجية (Yalom, 1983, 1995)، مثل الثقة والتماسك وإظهار الاهتمام والتقبل والكشف عن الذات والتنفيس الانفعالي، التي يبدو أنها جميعاً قد ساعدت هؤلاء الأطفال الصغار على التعامل مع القضايا التي ارتبطت بغياب الأب وأثرت عليهم.

كما أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية إلى فعالية البرنامج الجمعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين القياس القبلي والبعدي لأداء المجموعة التجريبية عند مستوى (α = ٠,٠٥)، بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة (الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة)، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب، بإستثناء مقياس السلوك العدواني، في القياس القبلي، وبين متوسط درجاتهم على نفس هذه المقاييس في القياس البعدي.

وتشير هذه النتيجة بمجملها إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي، المستند إلى الإرشاد المتمركّز على الحل الذي أعدته الباحثة، قد أثبت فعاليته في تحسين مفهوم الذات والتقليل من

المشكلات الانفعالية المتمثّلة بالانسحاب الاجتماعي والاكتئاب في الدراسة الحالية، لدى عينة الدراسة من أطفال الأسر أحادية الوالد، لكنه أخفق في التقليل بدرجة دالّة من المشكلات السلوكية المتمثّلة في الدراسة الحالية بالسلوك العدواني هذا على الرغم من تراجع وتحسّن درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني ما بين القياسين (م=٣٢,٠٧ ؛٢٩,٩٤) ، القبلي والبعدي على التوالي، إلاّ أن هذه الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية.

وتتفق هذه النتائج التي توصلّت إليها الدراسة الحالية، مع ما توصلّت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى منهج الإرشاد المتمركز على الحل، في تحسين مفهوم الذات وخفض المشكلات الإنفعالية والسلوكية، لدى أطفال الأسر أحادية الوالد، ومنها دراسات (e.g., Daki & Savage, 2010; Franklin et al., 2008)؛ كما وتتفق مع نتائج بعض الدراسات العربية (مثلاً، الخولي، ١٩٩٩؛ الشريف،٢٠٠٦؛ العزاوي، ٢٠٠٥؛ عجوة، ٢٠٠٥؛ ملحم،١٩٩٠؛ هنديّة، ٢٠٠٣) ، التي أجريت لتحسين مفهوم الذات، وللتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية.

كما وتتفق مع نتائج بعض الدراساتِ الأجنبية (e.g., Bostick & Anderson, 2009; Guttman, 1993; Mitchum, 1991, 1996; Wadoski, 1992; Wyatt, 2002)، التي توصلت إلى كفاءة برنامج الإرشاد الجمعي في تحسين مفهوم وتقدير الذات وخفض مستويات المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أفراد العينة التجريبية.

كما وتتفق النتيجة الأخيرة المتعلقة بعدم وجود فروق دالّة على مقياس السلوك العدواني، مع نتائج بعض الدراسات (e.g., Wyatt, 2002) ، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً، في القياس البعدي على مقاييس العدوان المستخدمة في الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الايجابية لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية المتعلقة بتحسّنِ أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، على جميع مقاييس الدراسة الأربعة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة [الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة]، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب)، بإستثناء مقياس السلوك العدواني، بأنها تعود إلى كون البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، قد اعتمد على حاجاتِ أفراد العينة والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها من خلال هذا البرنامجِ، وتوظيف الفنيات الخاصة بالمنهج الإرشادي المستند إلى الإرشاد المتمركّز على الحل، لتحقيق هذه الأهداف والتي ساهمت في الوصول إلى هذه النتيجة عندما استهدفت المشكلات المراد معالجتها من خلال هذا البرنامج مثل استخدام فنية إعادة التشكيل (Reframing)، وتقديراتِ الثناء والإطراءِ على المسترشد ِ (Client Compliments)، التي تعزّز التقدّم والتشكيل الذي تم إعداده.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة الأخيرة (عدم وجودِ فروقِ دالّة في مقياس السلوك العدواني)، لكونِ تكنيكات البرنامج كانت تستهدف تحقيقِ أهداف أفراد العينة، والتي تركّزت في مجملها على بناء صداقات متعددة وبناء علاقة إيجابية مع الوالدين وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي من خلال رسم خطة دراسية ومتابعتها داخل المدرسة، إضافة إلى أن العينة كانت تضم أربع بناتِ واللواتي قد يعانين من المشكلات الداخلية والمتمثلة بالانسحاب الإجتماعي والإكتئاب بمستوياتِ أكثر من المشكلات الخارجية مثل السلوك العدواني، الذي يعاني منه الأطفال الذكور بمستويات أعلى والذين كانوا يمثلون ثلاثة من الأطفال الذكور في العينة التجريبية في الدراسة الحالية.

ويبدو أن عدوان الأطفالِ يجب أن يعالج مباشرة بواسطة منهج العلاجِ المعرفي السلوكي (CBT)، وعن طريق التركيزِ على استخدام تكنيكات النّمذجة والتغذية الراجعة التي تعتبر واحدة

من أكثر المكونات التعليمية المباشرة في البرامج الإرشادية العلاجية لعدوان الأطفال (Sukhodolsky, Kassinove, & Gorman, 2004).

وأخيراً، أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية للأداء بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي بعد مرورِ شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي على مقاييس الدراسة (مفهوم الذات بأبعاده الأربعة [الأكاديميّة وغير الأكاديميّة والعامة والدرجة الكليّة]، والإنسحاب الإجتماعي والاكتئاب)، باستثناء مقياس الذات العامة الذي تحسّن في القياس التتبعي بدرجة دالّة عن القياس البعدي.

وتشير هذه النتيجة بمجملها إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى الإرشاد المتمركز على الحل الذي أعدته الباحثة، قد أثبت فعاليته في احتفاظ أفراد عينة الدراسة بالمكاسِب العلاجية التي أحرزوها في القياس البعدي، في فترة القياس التتبعي بعد مرور أربعة أسابيع (شهر)، وذلك فيما يتعلق بتحسين مفهوم الذات، حتى أن مقياس الذات العامة قد تحسّن بدرجة دالّة فقد ارتفعت درجات المجموعة التجريبية ما بين القياسين (م= ١٧,٣٠؛ ١٩,٤٨) ، البعدي والتتبعي على التوالي، كما تراجعت قليلاً درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذات الأكاديمية، ما بين القياسين (م= ٥٠,٢٣؛ ٥٠,٠٨) ، البعدي والتتبعي على التوالي، في حين ارتفعت درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذات غير الأكاديمية ما بين القياسين (م= ٦٦,٥٠؛ ٦٧,٩١) ، البعدي والتتبعي على التوالي، كما وارتفعت درجات المجموعة التجريبية على مقياس الذات الكلية ما بين القياسين (م=١٣٨,٠٣؛ ١٣٩,٠٣)، البعدي والتتبعي على التوالي، لكنها جميعاً لم تكن دالّة إحصائياً.

وتشير هذه النتيجة أيضاً، إلى أن البرنامج الإرشادي قد أثبت فعاليته في احتفاظ أفـراد عينة الدراسة من أطفال الأسر أحادية الوالد، بالمكاسِب العلاجية التي أحرزوها فـي القياس البعدي، في فترة القياس التتبعي بعد مرور أربعة أسابيع (شهر)، وذلك فيما يتعلق بالمـشكلات الانفعالية المتمثّلة بالانسحاب الاجتماعي والاكتئاب والسلوكية المتمثّلة بالسلوك العـدواني فـي الدراسة الحالية، فقد ارتفعت درجات المجموعة التجريبية على مقياس الانسحاب الاجتماعي ما بين القياسين (م=١٣,٤٧ ؛١٤,٢٠) البعدي والتتبعي على التوالي، وعلى مقياس الاكتئاب ما بين القياسين (م=٤٣,٥٠ ؛٤٤,٢١) ، البعدي والتتبعي على التوالي، في حين تحسنت الدرجات على مقياس السلوك العدواني، فقد تراجعت قليلاً درجات المجموعة التجريبية على مقياس *الـسلوك العدواني* ما بين القياسين (م=٢٩,٩٤ ؛٢٩,٦٥) ، البعدي والتتبعي على التوالي. لكنها جميعاً لم تكن فروقاً دالّة إحصائياً.

وأخيراً، تشير هذه النتيجة إلى احتفاظ عينة الدراسة بـأثر برنـامج الإرشـاد الجمعـي وبالمكاسب التي تمكنوا من إحرازها في القياس البعدي، وعلى استمرار تحسنهم على مقـاييس الذات غير الأكاديمية والكليّة، وعلى مقياس السلوك العدواني، مع استمرار تحسنهم بدرجة دالّة إحصائياً، على مقياس الذات العامة، الذي تقيس فقراته (أقوم بالعديد من الأشياء المهمة فقـرة رقـم (٢٤)، وفقرة رقم (٣٧) بشكل عام أحب أن أكون كما أنا)، تغيّيرات في الشخصية يبدو أنها كانت قابلة للتحسّن مع مرور الوقت والمرور بخبرات إيجابية، قد تكون المشاركة في البرنامج الإرشـادي أسهمت في إحداثها. وتُبيّنُ نتائج هذه الدراسةِ بأنَّ الأطفالَ من أسر أحادية الوالد ذوو المشكلات الإنفعالية والسلوكية يُمْكِنُ أَنْ يَستفيدوا من تدخّل الإرشاد الجمعي المُتمركَّزِ على الحَلَّ، وأن ذلك من المحتمل أنه حدث، لأنهم يَتعلّمونَ مِنْ بعضهم البعض طرقاً عملية لمشكلاتهم، ويَـشاركونَ

الآخرين في مشاعرِهم، وخبراتهم، ويتبادلون الدعم. كما تُشيرُ هذه النَتائِجِ بأنّ المنهج المُتمركّزِ على الحَلَّ قَدْ يَكُون مناسباً للإستعمالِ في خدمات الإرشاد المدرسي.

التوصيّات والمقترحّات

في ضوء النتائج التي تم التوصّل إليها، خلصت الدراسة الحالية إلى تقديمِ بعض التوصيات والمقترحات التالية:

١. إعادة تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية على عينّات مماثلة وبمراحلِ عمرية مختلفة للمصادقة على نتائج الدراسة الحالية.

٢. تقصّي أثر التدريب على فنيّات الإرشاد الجمعي وبعض التكنيكات الإرشادية الخاصة بالإرشاد المتمركّز على الحل للمرشدين العاملين مع الأطفال ومنهم الذين ينتمون لأسر أحادية الوالد في التكيّف مع خبرة الإنفصال وفي التقليل من النتائج السلبية المترتبة عليه.

٣. فحص الأثر المترتب على إشراكِ الوالد المنفرد في البرنامج على نتائج استخدام برنامج الإرشاد الجمعي مع الأطفال الذين ينتمون لأسر أحادية الوالد.

٤. تصميم وبناء برامج إرشادية وقائية لهذه الفئة من المجتمع وتعميمها على أسباب الغياب المختلفة، للحصول على أفضل النتائج وضمان أثر بعيد المدى لمثل هذه البرامج الإرشادية.

٥. توجيه التكنيكات الخاصة بالمنهج المستخدم في هذه الدراسة على المشكلات السلوكية وجعلها هدفاً لقياس أثر هذا المنهج على هذه السلوكات مثل السلوك العدواني لدى فئة عمرية أكبر من عينة الدراسة الحالية.

٦. تفعيل تكنيكات منهج الإرشاد المتمركز على الحل من خلال التوجيه الجمعي لمختلف الطلبة (Leggett, 2004) حيث دْعمُت نَتائِجُ هذه الدراسةِ التنبؤَ بأنَّ التوجيهِ الصفي

المستند إلى منهج العلاج المُتمركَّزِ على الحَلَّ يُمكنُ أَنْ يَحدث تأثيراً إيجابياً لدى الطلبة في الغرفةِ الصفية.

المراجع باللغة العربية

- الأشول، عادل عز الدين، **مقياس مفهوم الذات للأطفال، كراسة التعليمات**،١٩٨٤، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- باترسون، س.هـ . حامد الفقي(مترجم) ، **نظريّات الإرشاد والعلاج النّفسي** ، ط١، ١٩٩٠،دار القلم:الكويت ، دولة الكويت.
- حجازي ، فتياني أبو المكارم ، **مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ،رسالة ماجستير، ٢٠٠٠، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر.
- حمدي، نزيه والداوود، نسيمه ، **مصادر الضغط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم** . مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٤(٢) ٢٥٣-٥٦٨، ١٩٩٧، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- الخولي ، توفيق صالح ، **أثر برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية على الخجل ومفهوم الذات** ،رسالة ماجستير، ١٩٩٩ ،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الذويب، مي شحادة ، **تقدير الذّات والاكتئاب والقلق لدى أبناء الكحوليين والمضطربين نفسيّ**،رسالة دكتوراة، ٢٠٠٦ ، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.
- رشدي ، سهير أحمد ، **الرعاية المؤسسية البديلة دراسة اجتماعية لقرية الأطفال SOS**، رسالة ماجستير، ١٩٩٨، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

- رضوان، لينا عبد الله، **فاعليّة برنامجي إرشاد جمعي لخفض السّلوك العدواني لدى طالبات الصّفين الرّابع والخامس من ذوات السّلوك العدواني** ، رسالة ماجستير، ٢٠٠٣، الجامعة الهاشميّة، الزّرقاء، الأردن.
- الرّفاعي، نعيم، **الصّحة النّفسيّة : دراسة في سيكولوجيّة التّكيّف** ،١٩٨٧، مطبعة جامعة دمشق : دمشق ، الجمهورية العربية السورية.
- الريماوي، محمد عودة، **مقدمة في علم نفس النمو**، ١٩٩٣، مؤسسة زهران للنشر: عمان ، الأردن.
- الزاير، محمّد منصور، **الأعراض الاكتئابيّة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم وعلاقتها ببعض المتغيّرات**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٥، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.
- زكي، عزّة حسين، **برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانيّة لدى المراهقين الجانحين**، رسالة دكتوراة، ١٩٨٩، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- السردية، مها مرشد ، **المشكلات السلوكية لدى الأطفال في دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٢، جامعة اليرموك ، اربد، الأردن .
- سليمان، محمد عبد العزيز عبد ربه ، **تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٠، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الشّريف ، بسمة عيد ، **أثر برنامج توجيه جمعي لتعديل التّشويهات المعرفيّة في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التّكيّف لدى طالبات المرحلتين الأساسيّة والثّانويّة**، رسالة دكتوراة، ٢٠٠٦،الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

- شيفر، شارلز وهوارد، ميلمان. (مترجم) نزيه حمدي ونسيمة داود ، **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها،** ط ٢، ٢٠٠١، منشورات الجامعة الأردنيّة:عمان ،الأردن.
- الظاهر ، قحطان أحمد ، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق** ، ٢٠٠٤، دار وائل: عمان، الأردن .
- عبد الله ، نبوية لطفي ، **مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم** ،رسالة ماجستير، ٢٠٠٠، جامعة عين شمس ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- عبد المعطي، حسن مصطفى ، **الاضطرابات النّفسيّة في الطّفولة والمراهقة،** ط٢،٢٠٠٣، دار القاهرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع: القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبود ، صلاح الدين عبد الغني سيد أحمد ، **فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف القلق الناتج عن الحرمان الوالدي لدى الأطفال،** رسالة دكتوراة، ١٩٩٥، جامعة عين شمس ،القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- عجوة، عائشة محمد، **أثر برنامج تدريبي مقترح في المهارات الوالديّة على نوعية الوالديّة لدى الأمهات المطلقات الحاضنات وعلى الاندفاعية والسلوك العدواني والاكتئاب لدى أطفالهن من كلا الجنسين،** رسالة دكتوراة، ٢٠٠٥، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العزاوي ، سامي مهدي، **اثر الإرشاد باستخدام الألعاب التربوية في تنمية مفهوم الذات لدى تلاميذ رياض الأطفال،** مجلة مركز البحوث التربوية ،المجلد ٣، العدد ٢٧،٩٥-١١٥، ٢٠٠٥، جامعة قطر، الدوحة ،قطر.

- العمري، **أريج فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التقليل من الآثار الانفعالية والسلوكية المرتبطة بمشاهدة العنف بين الوالدين**، رسالة ماجستير، ٢٠٠٨، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- قاسم، انسي محمد احمد، **مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين** ،دراسة مقارنه، رسالة دكتوراة، ١٩٩٤،جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- المصري، إيناس رمضان، **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض سلوك العزلة لدى طالبات المراهقة الوسطى**، رسالة ماجستير، ١٩٩٤،الجامعة الأردنية ،عمان.
- ملحم، سامي بن محمد ، **مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال : دراسة ميدانية لبناء مفهوم ذات ايجابي**، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، مجلد ٢، عدد ٢، ، ٥٩٥- ٦٣٦، ١٩٩٠.
- مقدم، فاطمة محمد، **أثر المشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي في برنامج النشاط على تحسين مفهوم الذات**، رسالة ماجستير، ١٩٨٩، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- النجار، خالد عبد الرزاق،(**فاعلية استخدام اللعب في الكشف عن الاضطراب الناجم عن الإعاقة العقلية(٥٠-٧٠) وتعدد الإعاقة (إعاقة عقلية، صمم) دراسة تشخيصية)**، ٢٠٠١،:مجلة معوقات الطفل ،المجلد ٣،العدد التاسع، ٧٣-٥٨، ٢٠٠١،الأزهر ،جمهورية مصر العربية.
- هبد، منى محمد إبراهيم علي ، **دراسة فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض المخاوف الشائعة لدى أطفال المؤسسات الاجتماعية (٤- ٦ سنوات)**، رسالة دكتوراة، ٢٠٠٢ ،جامعة عين شمس ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

المراجع باللغة الإنجليزية

- Achenbach, T.M., and Edelbrock, C.S. "Behavioral problems and competencies reported by parents for normal and disturbed children aged four through sixteen" Monographs of the Society for Research in Child Development, 46 (1),1-82 (1981) .

- Achenbach, T.M. and Edelbrock, C.S. Manual for child behavior checklist and revised child behavior profile. 1983, Burlington:Univercity of Vermont Department of Psychiatry.

- Achenbach, T.M. "Child Behavior Checklist/4-18. Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile" 2010, Burlington: University of Vermont, Depar tment of Psychiatry .

- Albano, A. M.and Detweller, M. F. The developmental and clinical impact of social anxiety and social phopia in children and adolescents In: social phopia and social anxiety: an integration, Hofmann , S. G. and Di Bartolo, B.N. 2001 (Eds.).Plenum Press, New York,.162-178.

- Alle-Corliss, L.and Alle-Corliss, R. Advanced practice in human service agencie s: Issues, trends, and treatment perspectives .1999, CA: Brooks/Cole, Pacific Grove.

- American Psychiatric Association (APA) "The diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-IV-TR ,4th,ED.(2007). American Psychiatric Association, Washington, DC.

- Anderson, J. R. The role of hope in appraisal, goal-setting, expectancy about fut ure success, and coping, Ph.D 1988, University of Kansas, Lawrence . (AAT 8903077)

- Asendorpf, J. B. Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance, Human Development, 33,4-5, 250-259,(1990).

- Asher, S. Parkhurst, J.T., Hymel, S. and Williams, G.A. " Peer rejection and loneliness in childhood".IN: Peer rejection in child hood. Asher,S.and Cole, (ED), 1990, Cambridge University Press, New York,.253-273

- Asher, S. and Wheeler, V. "Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status" Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53, 500-505 (1985).

- Ballard-Reisch, D. and Elton, M. "Gender orientation and the Bem sex-role inventory: A psychological construct revisited" Sex Rols , 27,291-306 (1992).

- Banham, V. Hanson, J. Higgins, A. and Jarrett, M. "Parent-child communication and its perceived effects on the young child's developing self-esteem". [on-line]. Retrieved, Oct 11, 2006, from http: www.aifs.org.au/institute/afrc7/banham.html, (2000).

- Bateson, G. Steps to an ecology of mind,1972, Balantine Books, New York.

- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. H. "Toward a theory of schizophrenia" Behavioral Science 1, 251-264, (1956).

- Baumeister, R . F. Bushman, B. J. and Campbell, W. K. "Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?" Current Directions in Psychological Science, 9, 26-29, (2000).

- Berg, I.K. and deShazer.S. Making numbers talk: Language in therapy "The new language of change:Constructive collaboration in psychotherapy (Ed.).1993, Friedman,Guilford, New York.

- Berg, I. K. Family preservation: A brief therapy workbook. 1991,England: Brief Therapy Press,London.

- Berg, I. K. and Miller, S. D. Working with the Problem Drinker: A Solution-Focused Approach.1992,W.W. Norton, New York .

- Berkowitz, L. Aggression: its causes, consequences, and control. 1993, McGraw-Hill Book Company, New York.

- Bolm-Lake, T. L .Predicting internalizing problems in atmrisk children and adolescents, Ph.D 2007, Capella University, United State of America.(AAT 3274689).

- Bongers, I. L. Koot, H. M. van der Ende, J. and Verhulst, F. C. "Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence" Child Development, 75, 1523-1537 (2004).

- Bonkowski , S. E. Boomhower, S. J. Bequette, S. Q . "What you don’t know can hurt you: Unexpressed fears and feelings of children from divorcing families" Journal of Divorce, 9(1) 33-45 (1985).

- Bonnington, S.B. "Solution-focused brief therapy: Helpful interventions for school counselors" The school counselor ,41, 126-128 (1993).

- Bostick, D. and Anderson, R. Evaluating a small-group counseling program model for program planning and improvement in the elementary setting. Professional School Counseling, 2009,12,6. (2009). Retrieved July 19, 2010 from http://www.Evaluating a small-group counseling program--a model for program...-a0206850821.

- Bowen, M.Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin. (Ed.).1976 , Family therapy,Gardner, New York.

- Bowen, M. Family therapy in clinical practice.1978 , Aronson, New York.

- Bower, G.H. Experiences on story compreension and recall . Discourse Process, 1, 211-231, (1978).

- Brassfield, A. and Daniels, C. Communication techniques and their effects on Self-Concept in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association(8 1st, San Antonio, TX, November 18-21, 1995).[on-line].Retrieved,Oct11,2006,from htt://eric.ed.gov/ERICWebPortal /Home,(1995) (ERIC Journal No.ED.395347).

- Broadhurst, D. Estay, R. Hughes, W. Jenkins, J. and Martin, J.A. "Child protection in military communities-DHHS" Publication No (OHDS) 80-30260 (1980) (ERIC Journal No.ED.219131).

- Bundy, T.L Effects of witnessing domestic violence on children, MA 1995, Dissertation, Grand Valley State University, United State of America. (AAT 1361947).

- Burns, R. B. and Dobson, C. B. Introductory Psychology, 1984, MP Press Limited, Lancaster, London.

- Byrne, D. The effects of participative goal setting on aggression replacement training for middle school students with emotional and behavioral disorders, Ph.D 2008, Dissertations & Thesis, University of Denver, Colorado, United States.(AAT3313932).

- Cantrell, R. G. "Adjustment to divorce: Three components to assist children" El ementry School Guidance & Counseling, 20(3) 163-173 (1986).

- Carey, J. W. Wenzel, P. H. Reilly, C. Sheridan, J. and Steinberg, J. M. "CDC EZ-Text: Software for Management and Analysis of Semistructured Qualitative Data Sets" CAM 10(1), 14-20 (1998).

- Carey, M.Faulstich, M. Gresham, F. Ruggiero, L. and Enyant, P. "Children's Depression Inventory: Construct and discriminate validity across clinical and non referred" Journal of Counseling and clinical Psychology ,55,755-761 (1989).

- Carey, M. Faulstich, M. Gresham, F. Ruggiero, L. and Enyant, P. (control) populations,(1987).

- Carter-McWoodson, C. The use of group counseling in enhancing Positive self-concepts in elementary school children , ph.D 1996, Dissertation, The Union Institute, Ohio , United States. (AAT 9701061).

- Cicchetti, D. and Toth, S. L. "The development of depression in children and adolescents" American Psychologist, 53, 221-241 (1998).

- Cobb, J. R. Military deployment: Effects on families and children and implicatio ns for teachers, Ph.D 2009, dissertation,Valdosta State University, United States.

- Combs, A. "Perceiving, behaving, becoming" Washington, DC: Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, (1962).

- Cook, D. R. Solution-focused brief therapy: Its impact on the self concept of e lementary school students, Ph.D 1998, ,Dissertation & Thesis, Ohio University, Ohio, United States.(AAT 9841647)

- Coopersmith, S. "The antecedents of self-esteam" 2002, CA:Consulting Psychologists Press, Palto Alto.

- Corey, G. Theory and Practice of Group counseling,5th.ed. Belmont, 2000 ,CA.: Wadsworth/Thomson Learning, Inc.

- Corey, M. and Corey, M,G. Groups Process and Practices, 5th ,ed. 1997, CA: Brooks/Cole , Monte-rey, CA, USA.

- Costello, M. Phelps, L. and Wilczenski, F.L. "Children and military conflict: Current issues and treatment implications" School Counselor, 41, 220-225 (1994).

- Cote, J. Enhancing problem-solving skills for childhood internalizing and externalizing disorders, M.A. dissertation, 2010, Dissertations & Thesis, Concordia University, Canada. (AAT MR63068).

- Crick, N.R. Casas, J.F. and Mosher, M. "Relational and overt aggression in pre-school" Developmental Psychology, 33(4)579-588, ERIC Journal No. EJ549585 (1997) .

- Daki, J. Solution focused brief therapy: Addressing difficulties of older children with reading deficit, M.A. dissertation 2009, McGill University, Canada.

- Daki, J. and Savage, R.S. "Solution- Focused Brief Therapy : impact on Academic and Emotional Difficulties" Journal of Education Research 103,309-326 (2010).

- Dan, J. "Becoming a brief therapist: Special edition the complete works" 2008, Lulu inter prices UK LTD, London,UK.

- Davison , G. Neale, J. and kring , A. " Abnormal Psychology"(9ED) 2004, John Wiley and Sons, NY.

- DeJong, P. and Berg, I. K. Interviewing for solutions, 2001, CA: Brooks/Cole , Pacific Grove, CA, USA.

- DeMaris, A. and Greif, G. L. "The Relationship Between Family Structure an d Parent-Child Relationship Problems in Single Father House holds" Journal of Divorce & Remarriage, 18 (1-2), 55-77 (1992).

- Demmons, J. C. An exploratory study of the usefulness of solution-focused brief therapy groups with elementary school children. Ed.D. dissertation, 2003, , Dissertations & Thesis, University of Montana, Montana, United States.(AAT 3089066).

- DeMoulin, D. "Giving kids a good Emotion start What head starts parents and teachers should know to ensure Emotionally Healthy Children",Children and families , 17(4) 22-26(1998).

- de Shazer, S. Keys to Solution in Brief Therapy.1985 , Norton , New York.
- de Shazer , S . Clues. Investigating Solutions in Brief Therapy.1988, W.W. Norton & Co , New York.
- de Shazer, S. and Berg, I. K. "What works? Remarks on research aspects of Solution-Focused Brief Therapy" Journal of Family Therapy, 19, 121-124 (1997).
- de Shazer, S. and Molnar, A. "Four useful interventions in brief family therapy" Journal of Marital and Family Therapy, 10, 297-304, (1984).
- Dopheide, J. A. "Recognizing and treating depression in children and adolescent s" American Journal of Health-System Pharmacy, 63 (3), 233-243 (2006).
- Downing, J. and Harrison, T. "Solutions and school counseling" The School Counselor, 39, 327-332, (1992).
- Drake, E.A. Helping Children Cope with Divorce The Role of the School , In: Children of separation and divorce: Managment and treatment, StuartI.R. and Abt, L.E.(EDS) ,1981, Van Nostrand Reinhold, New York.
- Erickson, M. H. Hypnosis: its renases In: The Collected Papers of Milton H Erickson on Hypnosis, Rossi, EL.(ED) 1980, Irvington Press company, New York, NY ,pp.52-75.
- Espelage, D.L. and Swearer, S.M. "Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?" School Psychology Review, 32, 365-3893 (2003).

- Fairley, C. R. An investigation of parental satisfaction with school counseling services provided for children of deployed military personn. Ph.D 2006 , Dissert ations & Thesis, Auburn University, Alabama, United States.(AAT 3245468).

- Faulstich, M.E. Carey, M.P. Ruggiero, L. Enyart P. and Gresham, F "Assessme nt of depression in childhood and adolescence: An evaluation of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Children " American Journ-al of Psychiatry, 143(8),1024–1027 (1986).

- Felner, R. D. Stolberg, A. and Cowen, e.L. "Crisis events and school mental heal th referral patterns of young children" Journal of Counseling and Clinical psycho logy, 3,305-310 (1975).

- Franken, R. Human motivation (3rd ed.)1994 , Brooks/Cole Publishing Co, Pacific Grove, CA, USA.

- Franklin, B. N. Black families in therapy: A multi systems approach,1989 , Guilford Press, NY, USA.

- Franklin, C. Moore, K. & Hopson, L. " Effectiveness of solution- focused brief therapy in a school setting" Children & Schools, 30(1), 15-26 (2008).

- Fulmer, R. "A structural approach to unresolved mourning in single parent famil y systems" Journal of Marital and Family Therapy, 9, 259-269 (1983).

- Garner, N. E. Perceptions of counselors facilitating multi-issue solution-focused groups,Ed.D. dissertation 2000,Dissertations &Thesesis, Pennsylvania: Duques ne University, Pennsylvania, USA. (AAT 9964688).

- Gazda, G. M. Duncan, J. A. and Meadows, M. E. Group counseling and group procedures-report of a survey, Counselor Education and Supervision, 6, 305-310 (1967).

- Gergen, K. J. and Davis, K. E.The social construction of the person Eds.1985,S pringer, New York.

- Gimpel, G. A. and Holland, M. L. Emotional and behavioral problems of Young Children: Effective interventions In the Preschool and Kindergarten Years. 2003, The Guilford Press ,NY, USA.

- Goldenberg B, R. Anger, sadness, and pride regulation in children and adolescents: Links to internalizing and externalizing symptomatology, Psy.D 2008, Dissertations & Thesis, Old Dominion University, Virginia, USA.

- Granvold, D. Cognitive and Behavioral Treatment: Methods and Applications. Pacific Grove. 1994 , CA: Brooks Cole, Florida, USA.

- Greenberg, M. T. Speltz, M. L. and DeKlyen, M. "The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems " Development and Psychop athology, 5, 191 -213 (1993).

- Guidubaldi, J. Clemenshaw, H. K. Perry, J. D. and McLaughlin, C.S. "The impact of parental divorce on children: Report of the nationwide NASP study" . School Psychology Review, 12,3,300-323 (1983).

- Guttman, K. A. Evaluating the effect of an elementary small group counseling program on various components of self-esteem and related behaviors, Ph.D 1993, Dissertations & Thesis: Full Text, United States International University, USA.(AAT 9333251).

- Hamachek, D. E. "Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism" Psychology, JS, 27-33 (1978).
- Huber, C. H. and Backlund, B. A. The twenty minute counselor: Transforming brief conversations into effective helping experiences. 1991 Continuum, New York.(ISBN: 0824514475).

- Huitt, W. Becoming a Brilliant Star: An introduction. Presentation at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education 2009, Santa Cruz, CA.

- Huitt, W. Self-concept and self-esteem. 2009, Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.

- Iveson, C. "Solution-focused brief therapy" Advances in Psychiatric Treatment, 8, 149-156 (2002).

- Jones, A.P. and Butler, M.C. "A role transition approach to the stresses of organ izationally induced family role disruption" Journal of Marriage and the Family, 42, 367-376 (1980).

- Keim,J . "Case Studies in Ethics, Diagnosis and Treatment:images of Clients' Lives"PESI, Inc: WI (2009).

- Kelly, G. A .The psychology of personal constructs 2rd ed. 1955 ,Norton, Reprinted by Routledge ,London.

- Kelly, J. B. and Wallerstein, J.S. "The effects of parental divorce: Experiences of child in early latency" American of Journal Orthopsychiatry, 46,20-32 (1976).

- King, M. J. and Goldman, R.K. Crisis and prevention with children of divorce a nd remarriage.In J. Sandoval. Ed. Crisis counseling, intervention, and preve ntion in the schools,1988 ,pp.4-71,Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey,USA.

- Kottler, J. Brief Counseling That Works. 1997,Corwin Press, Inc CA. Florida Atlantic University, Florida,USA.

- Kovacs, M .Children's Depression Inventory, manual 3rd ed. 1992, Multi-Health Systems, Inc, New York.

- Kramschuster, J. L. Self-Concept and the Influence of cross-age mentoring relationships and the implications for developmental guidance curriculum, 2001, Guidance and Counseling, University of Wisconsin-Stout.Retrieved, Meno- monie, Wisconsin,_USA.

- Kvarme, L. Helseth, S. Sűrum, R. Luth- Hansen, V. Haugland, S. and Natvig, G. "The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non- randomized controlled trial" International Jo urnal of Nursing Studies, 47,11, 13-89 (2010) (ID: 2138418371).

- LaFountain, R. M., Garner, N. E. and Eliason, G.T. "Solution-focused counseling groups: A key for school counselors". School Counselor, 43,4, 256-267 (1996).

- Larkin, R., and Thyer, B. A. "Evaluating cognitive-behavioral group counseling to improve elementary school students' self-esteem, self control, and class room behavior" Behavioral Interventions, 14, 147-161 (1999).

- LaRocca, R. Stability of self-efficacy and self-concept in young children, Ph.D 2010, Dissertations & Thesis, Fordham University, New York, United States,(AAT 3407468).

- Leggett, E. S. The effects of a solution-focused classroom guidance intervention with elementary students, Ph.D 2004, dissertation, A&M University , Corpus C hristi,Texas , United States.(AAT 3148794)

- Leggett, E. S. Hope after the hurricane. In D. "Children of promise: Investing in our legacy" Addison, TX: RonJon 101–112 (2007)

- Leggett, E. S. "The effects of solution-focused classroom guidance on classroom environment" New York State School Counseling Journal, 5, 45–54 (2008).

- Leggett, E. S. "A Creative application of solution-focused counseling: An Integr ation with children's literature and visual arts" Journal of Cre-ativity in Mental Health, 4 , 191–200.DOI: 10.1080/15401380902945269, (2009).

- Lewis, A. and Dorohy, M. "Depression and life satisfaction among Northern Irich adults" Journal of Personality Social Psychology, 139,533-535 (1999).

- Loeber, R. Lahey, B. B. and Thomas, C. "Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct disorder" Journal of Abnormal Psychology, 100, 379-390 (1991).

- Lorenz, K. On aggression.1966 , Bantam, New York.

- Lowe, W. "Detriangulation of Absent Fathers in Single-Parent Black Families: Techniques of Imagery" The American Journal of Family Therapy, 28, 29-40 (2000).

- Mackay, R. "The impact of family structure and family change on child outcomes: a personal reading of the research literature" Social Policy Journal of New Zealand,3 ,155-200 (2005).

- Marsh, H. W. Byrne, B. M. and Shavelson, R. "A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement" Journal of Educational Psychology, 80, 366-380 (1988).

- Marsh, H. W. "A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification" Educational Psychology Review, 2, 77-171 (1990).

- Marsh, H.W. Graven , R. G. and Debus, C. "Self-Concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and Multidimensional Structure" Journal of Educational psychology, 83, 377-392 (1991).

- McCubbin, H, I. and Dahl . B. " Prolonged family separation in the military: A longitudinal study". In: Families in the military system, 1976, Hunter (Eds.): Beverly Hills,CA: California, United States .300-352.

- McKeel, A. J. "A clinician's guide to research on solution-focused therapy".In: Handbook of solution-focused brief therapy, 1996, (Eds): Jossey-Bass ,San Francisco, 251-271.

- McMahon, R. J. "Diagnosis, assessment, and treatment of externalizing proplems in children: The role of longitudinal data" Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62, 901-917 (1994).

- Mead, S.L. and Rekers, G.A. "The role of the father in normal psycho-sexual development" Psychological Reports, 45, 923-931 (1979).

- Medway, F. J. Davis, K. E. Cafferty, T. P. Chappel, K. D. and O'Hearn, R. E. "Family distruption and adult attachment correlates of spouse and child reactions to separation and reunion due to Operation Desert Storm" Journal of Social and Clinical Psychology, 14(2), 97-118 (1995).

- Minuchin, S. Montalvo, B. Guerney, B. G. Rosman, B. L. and Schumer, F. Families of the slums.1967 , Basic Books, New York.

- Minuchin, S. Families and family therapy, MA 1974, Thesis, Harvard University Press, Cambridge, UK.

- Mitchum, N. T. "Group counseling for Navy children" The School Counselor, 3 8, 37237 (1991) .

- Mitchum, N.T. LaFountains , R.M. Garner, N.E. and Eliason,G .T. "Solution focused counseling groups : Akey for school counselors " school counselor,43 256-267 (1996).

- Mitchum, N. T. The effects of group counseling on the self-esteem, anxiety, and behavior of children with deployed parents Psy.D 1999, Dissertations & Thesis, Old Dominion University , Norfolk, Virginia , United States.(AAT 9921779).

- Moore, K. C. The effectiveness of solution-focused therapy on students with school- related behavioral problems Ph.D 2002, Dissertations & Thesis, The University of Texas at Austin, Texas United States.(AAT 3110661).

- Morrison, J.A. Olivos, K. Dominguez, G, d. and Lena, D. "The application of family systes approaches to school behavior problems on a school level discipline board" Elementary School Guidance & Counseling, 27(4) , 258-27 (1993).

- Murphy, J. J, Working with what works: A solution-focused approach to school behavior problems , School Counselor, 00366536, Sep94, 1997, Vol. 42, Issue 1.

- O\'Hanlon, W. and amp; Weiner-Davis, M. In search of solution: A new direction in psychotherapy, 1989 , Norton, New York.

- Oshman, H. P. "Some effects of father absence upon the psychological development of male and female late adolescents: Theoretical and empirical considerations" Dissertation Abstracts International, 36, 919B-920B (1975).

- Pederson, F.A. "Relationship between father absence and emotional disturbance in mail military dependents" Merrill-Palmer Quarerly, 12, 321-331 (1966).

- Pedersen, F. Rubinstein, J.L. and Yarrow, L. "Infant development in father - absent families" Journal of Genetic Psychology, 135, 51-61 (1979).

- Pekarik, G." Relationship of expected and actual treatment duration for adult and child clients" Journal of clinical Child Psychology, 20, 121-125 (1991).

- Pettiford, M. Adolescents with conduct problems: Analyzing the impact of family structure on treatment outcomes, Ph.D 2010, dissertation, Temple University, Pennsylvania,United States. (AAT 3359331).

- Pfeifer, G. & Abrams, L. "School based discussion groups for children of divorce" A pilot program Group,4,8,22-84(1984).

- Pincus, S. H. House, R. Christenson, J. and Adler, L.E. "Psychological adjustment and treatment of children and families with parents deployed in military compat" Journal of Clinical Psychology, 984-992 (2008).

- Postma, K. Rao, N. "Solution- focused questioning to facili-tate the process of change in CBT for neophobia in adults" Beh & Cog Psychother, 32,371-5 (2006).

- Purkey, W. W. "An Overview of Self-Concept Theory for Counselors. Highlights. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services" Ann Arbor MI, An ERIC/CAPS Digest (1988) (ERIC Identifier, ED3046300).

- Quay, H. C. Classification. And Werry, J.S. Psychopathological disorders of childhood 3rd ed. 1986,Wily, New York ,1-42.

- Reynolds, W. M. "Depression in children and adolescents" . In W. M. Reynolds, 1992, (Ed.), Internalizing disorders in children and adolescents ,149-253, John Wiley, New York.

- Robson, B.A. "A Developmental Approach to the Treatment of Divorcing Parents" .In THERAPY WITH REMARRIAGE FAMILIES, L. Messinger. Rockville, MD: Aspen Systems, (1982).

- Rogers, C. On Becoming a Person. 1961, Boston: Houghton Mifflin, USA.

- Roth, B. S. and Striepling - Goldstein, S. "School-based Aggression Replacement Training" Reclaiming Children and Youth, 12(3), 138-141 (2003).

- Ruth, W. J. "Goal setting, responsibility training, and fixed ratio reinforcement: Ten month application to students with emotional disturbance in a public school setting" Psychology in the Schools, 31(2), 146-155 (1994).

- Schorr, M. "Finding solutions in a roomful of angry people" Journal of systemic therapies, 16, 201-210 (1997).

- Scott, J. P. and Edward, C. "Separation and Depression" Senay (eds.), Washington: AAAS,(1973).

- Shavelson, R. J. Hubner, J. J. and Stanton, G. C. "Validation of construct interpretations" Review of Educational Research, 46, 407-441 (1976).

- Snyder, C. R. "The development and validation of the Children's Hope Scale" Journal of Pediatric Psychology, 22, 399-421(1997).

- Spelke, E. S. Zelazo, P. Kagan, J. and Kotelchuck, M. "Father interaction and separation protest"Developmental Psychology, 9, 83-90 (1973).

- Springer, D. Lynch, C. and Rubin, A."Effects of a Solution-Focused Mutual Aid Group for Hispanic Children of Incarcerated Parents" Child and Adolescent Social Work Journal, 17(6), 431-442 (2000).

- Stalker, C. Levene, J. and Coady, N. "Solution-focused brief therapy-One mode l fits all?" Families in Society, 80, 468-477(1999).

- Sukhodolsky, D. Kassinove H. Gorman, B."Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: a meta-analysis" Aggression and Violent Behavior ,9(3),247-269 (2004).

- Suveg, C. and Zeman, J. "Emotional regulation in children with anxiety disorder s" Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33,750-759 (2004).

- Tarantino, J. The child's perspective on what works in residential treatment: A solution- focused program study, Psy.D 2002, Dissertations & Thesis , California: Alliant International University, San Francisco, United States .(AAT 3053017).

- Torres, C. R. The change process of Puerto Rican families with children that present disruptive behavior who participated in the Parent-Child Interaction Therapy: Four case studies, Ph.D. 2010, Dissertations & Thesis, University of Puerto Rico, Rio Piedras, United States.(AAT 3314526).

- Trickett, E. J.and Moos, R. H. "Personal correlates of constrating environments: Student satisfactions in high school classrooms" American Journal of Community Psychology,2, 1-12 (2002).

- Ventura, D. Outcome and therapeutic alliance in solution-focused brief therapy, Ph.D 2010, Dissertations & Thesis, State University of New York at Buffalo, New York, . United States . (AAT 3391089).

- Villalba, J. A, Using group counseling to improve the self-concepts, school attit udes and academic success of limited-English-proficient (LEP) Hispanic student s in English-for-speakers-of-other-languages/English-as-a-second-language (ESOL/ESL) programs, Ph.D. 2002, Dissertations & Theses, University of Florida,Florida, United States.(AAT 3065994).

- Wadowski, V. C. The effects of didactic and experiential group counseling on the self-concept, locus-of-control, and problematic beliefs of seventh and eighth graders from families of divorce, Ph.D 1992, Dissertations &Thesis, Wayne State University , Detroit, United States.(AAT 9310751).

- Walter, J. L. and Peller, J. E. Becoming solution-focused in brief therapy.1992 , Brunner/ Mazel, New York.

- Weaver, M .and Mathews , D. The Effects of a Program to Build the Self-Esteem of At-Risk Students solution-focused therapy, Ph.D 1993, Dissertations & Thesis , The University of Nebraska , Nebraska, United States.(AAT 3194107).

- Weissman, M. M. Orvaschel, H. Padian, N. "Children's symptom and social functioning self report scales: Comparison of mothers'andchildren's reports" Journal of Nervous Mental Disorders 168, 736– 740 (1980).

- White, M. and Epston, D. Narrative Means to Therapeutic Ends.1-2nd. ed. 1990 , Norton, New York.

- Woolfok, A. Educational Psychology 2nd.ed. 1998 , Allyn and Bacon, Boston.

- Wyatt, J. An out come evaluation of an after-school program for children with emotional and behavioral disorders .Ph.D, Unpublished Doctoral Dissertation 20 02, University of Nebraska, Nebraska, USA.

- Yalom, I.D. Inpatient Group Psychotherapy.1983 ,Basic Books, New York.

- Yalom, I.D. The Theory and Practice of Group Psychotherapy 4nd ed.1995 , Basi c Books, New York.

- Yauman, B. E. "School-based group counseling for children of divorce: A review of the literature"Elementary School Guidance & Counseling,26, 130-1 38 (1991).

ملاحق الدراسة

ملحق (١) استبانة المعلومات الأوليّة

الجزء الأول: استبانة المعلومات الأولية

* الرجاء إخبارنا قليلا عن نفسك:

ما اسمك :

كم عمرك :

متى ولدت (اليوم والشهر والسنة)   /   /

الجنس :   ولد   بنت

ما هو صفك :

ما هي هوايتك :

* الرجاء إخبارنا قليلا عن أسرتك:

. ما هو المستوى التعليمي للوالد الغائب ؟

ما هو المستوى التعليمي للوالدة ؟

كم عدد أفراد أسرتك:

عدد الأخوة ________   عدد الأخوات ________

هل هناك من يعيش مع الأسرة : الجد /الجدة غير ذلك أذكره ________________________________

كم مدة غياب الوالد :

٦ أشهر   سنة   سنتين   غير ذلك /أذكره :

كم هي عدد المرات التي تغيبها الوالد لمدة ثلاثة أشهر فأكثر؟

هل هي المرة الأولى التي يتغيبها الوالد عن البيت لفترة طويلة ؟

ملحق (٢)

مقياس وصف الذات – ١(Self-Description Questionnaire I (SDQ-I)				
الرقم	الفقرة	هذا أنا	هذا أنا أحيانا	هذا لست أنا أبدا
١	أبدو بمظهر جيد	٣	٢	١
٢	أنا جيد في جميع المواد الدراسية	٣	٢	١
٣	أستطيع أن أركض بسرعة	٣	٢	١
٤	أحصل على علامات جيدة في القراءة	٣	٢	١
٥	والدي يفهمانني	٣	٢	١
٦	لدي العديد من الأصدقاء	٣	٢	١
٧	أحب الطريقة التي أبدو فيها	٣	٢	١
٨	أستمتع بأداء الواجب في جميع المواد المدرسية	٣	٢	١
٩	أحب أن أركض بشدة وألعب بشراسة	٣	٢	١
١٠	أحب القراءة	٣	٢	١
١١	العمل في مادة الرياضيات سهل بالنسبة لي	٣	٢	١
١٢	أعمل صداقات بسهولة	٣	٢	١
١٣	لدي وجه يبدو لطيفا	٣	٢	١
١٤	أحصل على علامات جيدة في جميع المواد	٣	٢	١
١٥	أنا جيد عندما أقوم بالقراءة	٣	٢	١
١٦	أنا أحب والدي	٣	٢	١
١٧	أنتظر مادة الرياضيات	٣	٢	١
١٨	أنا شخص ذو مظهر جيد	٣	٢	١

١٩	أنا أستمتع بالرياضة والألعاب	٣	٢	١
٢٠	أنا مهتم بالقراءة	٣	٢	١
٢١	والديّ يحبانني	٣	٢	١
٢٢	لدي علامات جيدة في الرياضيات	٣	٢	١
٢٣	أندمج مع الأطفال بسهولة	٣	٢	١
٢٤	أقوم بالعديد من الأشياء المهمة	٣	٢	١
٢٥	أنا أتعلم الأشياء بسهولة في جميع المواد المدرسية	٣	٢	١
٢٦	لدي عضلات جيدة	٣	٢	١
٢٧	لو كان عندي أطفال سأربيهم مثلما رباني والدي	٣	٢	١
٢٨	أنا مهتم بمادة الرياضيات	٣	٢	١
٢٩	من السهل أن أكون محبوبا	٣	٢	١
٣٠	يعتقد الأطفال الآخرين أن مظهري جيد	٣	٢	١
٣١	أنا مهتم بالمواد الدراسية	٣	٢	١
٣٢	أنا جيد بالرياضة	٣	٢	١
٣٣	أحب القيام بواجب القراءة	٣	٢	١
٣٤	أقضي أنا ووالدي العديد من الأوقات معا	٣	٢	١
٣٥	أتعلم الأشياء بسرعة في مادة الرياضيات	٣	٢	١
٣٦	الأطفال الآخرين يريدون أن أصبح صديقاً لهم	٣	٢	١
٣٧	بشكل عام أحب أن أكون كما أنا	٣	٢	١
٣٨	جسدي يبدو بشكل جيد	٣	٢	١
٣٩	أستطيع الركض لمسافة طويلة دون أن أتوقف	٣	٢	١
٤٠	واجب القراءة سهل بالنسبة لي	٣	٢	١
٤١	من السهل التحدث مع والدي	٣	٢	١

١	٢	٣	أحب الرياضيات	٤٢
١	٢	٣	لدي أصدقاء أكثر من غالبية الأطفال الآخرين	٤٣
١	٢	٣	مجملا لدي الكثير مما يجعلني فخورا	٤٤
١	٢	٣	أبدو بشكل أفضل من غالبية أصدقائي	٤٥
١	٢	٣	أنتظر وأتشوق لجميع المواد الدراسية	٤٦
١	٢	٣	أنا رياضي جيد	٤٧
١	٢	٣	أتشوق وأنتظر للقراءة	٤٨
١	٢	٣	أتواصل مع والدي بشكل جيد	٤٩
١	٢	٣	أنا جيد بالرياضيات	٥٠
١	٢	٣	أنا مشهور(لدي شعبية) بين أقراني	٥١
١	٢	٣	لدي تقاطيع جميلة مثل الأنف والعيون والشعر	٥٢
١	٢	٣	الواجب المدرسي في جميع المواد سهل بالنسبة لي	٥٣
١	٢	٣	أنا جيد برمي الكرة	٥٤
١	٢	٣	أنا ووالدي نمرح كثيرا معا	٥٥
١	٢	٣	أستطيع القيام بأشياء مثل معظم الناس الآخرين	٥٦
١	٢	٣	أستمتع بالقيام بواجب الرياضيات	٥٧
١	٢	٣	معظم بقية الأطفال يحبونني	٥٨
١	٢	٣	يعتقد الناس الآخرين أنني شخص جيد	٥٩
١	٢	٣	أحب كل المواد المدرسية	٦٠
١	٢	٣	العديد من الأشياء التي تخصني جيدة	٦١
١	٢	٣	أتعلم الأشياء بسرعة في القراءة	٦٢
١	٢	٣	أنا جيد كباقي معظم الناس	٦٣
١	٢	٣	عندما أقوم بشيء ما أقوم به بشكل جيد	٦٤

ملحق (٣)

ملحق (٣) و (٤) قائمة سلوك الأطفال (Child Behavior Checklist [CBCL])

عزيزي الطفل

فيما يلي قائمة تحتوي على مجموعة فقرات تصف سلوك الأطفال والمراهقين، أمام كل فقرة تصفك **الآن** أو خلال (٦) **الستة أشهر** الماضية، الرجاء وضع إشارة **دائرة** (O)، حول **الرقم** (٣)، إذا كانت الفقرة صحيحة جداً أو صحيحة في أغلب الأوقات. وضع إشارة **دائرة** (O)، حول **الرقم** (٢)، إذا كانت الفقرة صحيحة **أحياناً**، وحول **الرقم** (١) ، وإذا كانت الفقرة غير صحيحة، ولا تنطبق أبداً على سلوكك. يرجى لطفاً، الإجابة على جميع الفقرات قدر الإمكان، حتى وإن كان بعضها يبدو أنه لا ينطبق على سلوكك.

1= غير صحيح					
2=أحياناً صحيح، وينطبق إلى حدٍ ما					
3 = صحيح جداً أو ينطبق في أغلب الأوقات					
ملحق(٣) الانسحاب الإجتماعي (Social Isolation)					
الرقم		الفقرة	لا تنطكبق ابدا	تنطبق الى درجة متوسطة أحياناً	تنطبق إلى درجة كبيرة جداً
رقم الفقرة	د				
٤٢	١.	يفضل البقاء وحيداً بدلاً من مخالطة الآخرين	1	2	3
٦٥	٢.	يرفض أن يتحدث مع الآخرين	1	2	3
٦٩	٣.	لديه أسرار وكتوم يحتفظ بأشياء داخل نفسه	1	2	3
٧٥	٤.	خجول جداً أو متردد وجبان	1	2	3
٨٠	٥.	يحدق في الفراغ	1	2	3
٨٨	٦.	يبدو مستاءً ويعبس أو يبدو مقطب الوجه والجبين	1	2	3
١٠٢	٧.	كسول، وبطيء الحركة، يفتقر إلى النشاط والطاقة	1	2	3
١٠٣	٨.	غير سعيد، حزين أو مكتئب	1	2	3
١١١	٩.	منسحب/ لا يندمج مع الاخرين	1	2	3

ملحق(٤) السلوك العدوانّي (Aggressive Behavior)

الرقم		الفقرة	غير صحيح	أحيانا	ينطبق في أغلب الأوقات
رقم الفقرة	د				
٣	١.	يجادلّ كثيراً	1	2	3
٧	٢.	يتفاخر ويتباهى ويتبجح أمام الآخرين	1	2	3
١٦	٣.	عدواني وشرس ولئيم مع الآخرين	1	2	3
١٩	٤.	يطلب الحصول على الكثير من الاهتمام	1	2	3
٢٠	٥.	يحطّم ويخرّب أشياؤه وممتلكاته الخاصة	1	2	3
٢١	٦.	يحطّم ويخرّب الأشياء التي تخص أفراد الأسرة أو الآخرين	1	2	3
٢٣	٧.	متمرد ولا يطيع الأوامر في المدرسة	1	2	3
٢٤	٨.	لا يأكل بشكل جيد	1	2	3
٢٧	٩.	يشعر بالغيرة بسهولة	1	2	3
٣٧	١٠.	يدخل في مشاجرات متعددة	1	2	3
٥٧	١١.	يهاجم ويعتدي على الآخرين جسدياً	1	2	3
٦٨	١٢.	يصرخ بصوت عالٍ كثيراً	1	2	3
٧٤	١٣.	يقوم بالاستعراض ولفت النظر أو التهريج	1	2	3
٨٦	١٤.	عنيد / نكد /متعكز المزاج	1	2	3
٨٧	١٥.	يعاني من تغيير مفاجئ في المزاج أو المشاعر	1	2	3
٩٣	١٦.	ثرثار يتكلم كثيراً	1	2	3
٩٤	١٧.	يغيظ الآخرين كثيراً	1	2	3
٩٥	١٨.	لديه نوبات غضب حادة أو مزاج مزعج	1	2	3
٩٧	١٩.	يهدد ويتوعّد الناس	1	2	3
١٠٤	٢٠.	يحدث ضجة بصوت مرتفع بشكل غير عادي	1	2	3

ملحق (٥) الإكتئاب

قائمة الإكتئاب للأطفال (Children's Depression Inventory [CDI])

فيما يلي قائمة من الفقرات وعددها (٢٦) فقرة، تصف سلوك الأطفال والمراهقين، التي تحتوي على **(٣) ثلاثة** جمل، لكل رقم فقرة، الرجاء وضع **إشارة** (√)، أمام الجملة التي تنطبق عليك امام كل فقرة، والتي تصفك **الآن** أو خلال **الأسبوعين الماضيين**. يرجى لطفاً، الإجابة على جميع الفقرات قدر الإمكان، حتى وإن كان بعضها يبدو أنه لا ينطبق.

الفقرة رقم (١)
- أشعر بالحزن من حين لآخر. (٠)
- أشعر بالحزن في كثير من الأحيان.(١)
- أشعر بالحزن دائماً. (٢)

الفقرة رقم (٢)
- لن تسير الأمور معي أبداً بصورة ناجحة. (٢)
- لست متأكداً إذا كانت الأمور ستسير معي بشكلٍ ناجح.(١)
- ستسير الأمور معي بشكلٍ ناجح. (٠)

الفقرة رقم (٣)
- أقوم بمعظم الأشياء بشكل جيد. (٠)
- أقوم بالعديد من الأشياء بشكل خاطئ. (١)
- أقوم بكل شيء بشكل خاطئ. (٢)

الفقرة رقم (٤)
- استمتع بالعديد من الأشياء. (٠)
- استمتع ببعض الأشياء. (١)
- لا يوجد شيء ممتع على الإطلاق. (٢)

الفقرة رقم (٥)
- أنا سيء في كل الأوقات (دائماً).(٢)
- أنا سيء في العديد من الأوقات. (١)
- أنا سيء من حين لآخر. (٠)

الفقرة رقم (٦)
- أفكر في أشياء سيئة قد تحدث لي من حين لآخر. (٠)
- أنا قلق بشأن أحداث سيئة ستحدث لي. (١)
- أنا متأكد من أن أشياء مريعة سوف تحدث لي. (٢)

الفقرة رقم (٧)
- أنا أكره نفسي. (٢)
- أنا لا أحب نفسي. (١)

- أنا أحب نفسي. (٠)

الفقرة رقم (٨)

- كل الأشياء السيئة تحدث بسببي. (٢)
- العديد من الأشياء السيئة تحدث بسببي. (١)
- الأشياء السيئة التي تحدث عادة ليست بسببي. (٠)

الفقرة رقم (٩)

- أشعر برغبة في البكاء كل يوم. (٢)
- أشعر برغبة في البكاء في العديد من الأيام. (١)
- أشعر برغبة في البكاء من حين لآخر. (٠)

الفقرة رقم (١٠)

- تزعجني أشياء دائماً. (٢)
- تزعجني أشياء في أوقات عديدة. (١)
- تزعجني أشياء من حين لآخر. (٠)

الفقرة رقم (١١)

- أحب أن أكون موجوداً مع الناس. (٠)
- لا أحب أن أكون موجوداً مع الناس في العديد من الأوقات.(١)
- لا أحب أن أكون موجوداً مع الناس أبداً. (٢)

الفقرة رقم (١٢)

- لا أستطيع أن أتخذ قراراً في بعض الأشياء. (٢)
- من الصعب أن أتخذ قرارا في بعض الأشياء.(١)
- أتخذ قرارا في الأشياء بسهولة. (٠)

الفقرة رقم (١٣)

- أبدو جيداً على ما يرام.(٠)
- هناك بعض الأشياء ليست جيدة في مظهري.(١)
- أبدو بشعا. (٢)

الفقرة رقم (١٤)

- يجب أن أجبر نفسي على أداء الواجب المدرسي دائماً. (٢)
- يجب أن أجبر نفسي على أداء الواجب المدرسي في الكثير من الأحيان.(١)
- أداء الواجب المدرسي ليس مشكلة كبيرة. (٠)

الفقرة رقم (١٥)

- أجد صعوبة في النوم كل ليلة.(٢)
- أجد صعوبة في العديد من الليالي.(١)
- أنام بشكل جيد. (٠)

الفقرة رقم (١٦)

- أشعر بالتعب من حين لآخر. (٠)
- أشعر بالتعب في العديد من الأيام . (١)
- أشعر بالتعب دائماً. (٢)

الفقرة رقم (١٧)

- لا أشعر برغبة في تناول الطعام في معظم الأيام. (٢)
- لا أشعر برغبة في تناول الطعام في العديد من الأيام.(١)
- أتناول الطعام بشكل جيد.(٠)

الفقرة رقم (١٨)

- لا أقلق حول الآلام والأوجاع . (٠)
- أشعر بالقلق من حول الآلام والأوجاع في العديد من الأوقات. (١)
- أشعر بالقلق من حول الآلام والأوجاع في جميع الأوقات . (٢)

الفقرة رقم (١٩)

- لا أشعر بالوحدة . (٠)
- أشعر بالوحدة في العديد من الأوقات . (١)
- أشعر بالوحدة في جميع الأوقات . (٢)

الفقرة رقم (٢٠)

- لا أشعر بالاستمتاع في المدرسة. (٢)
- أشعر بالاستمتاع في المدرسة من حين لآخر. (١)
- أشعر بالاستمتاع في المدرسة في العديد من الأوقات. (٠)

الفقرة رقم (٢١)

- لدي العديد من الأصدقاء . (٠)
- لدي بعض الأصدقاء وأتمنى لو أن لي أصدقاء أكثر. (١)
- ليس لدي أصدقاء . (٢)

الفقرة رقم (٢٢)

- إنجازي المدرسي على ما يرام. (٠)
- إنجازي المدرسي ليس جيداً كالسابق . (١)
- أقوم بأداء سيء في العديد من المواد التي كنت جيداً فيها. (٢)

الفقرة رقم (٢٣)

- لا أستطيع أن أكون جيداً كالأطفال الآخرين. (٢)
- أستطيع أن أكون جيداً كالأطفال الآخرين إذا أردت ذلك.(١)
- إنني جيد كالأطفال الآخرين.(٠)

الفقرة رقم (٢٤)

- لا يوجد أحد يحبني حقاً.(٢)

- لست متأكدا إذا كان هناك أحد يحبني.(١)
- أنا متأكد أن هناك أحد يحبني.(٠)

الفقرة رقم (٢٥)

- عادة أقوم بما يطلب مني . (٠)
- لا أقوم بما يطلب مني في معظم الأحيان.(١)
- لا أقوم بما يطلب مني أبداً.(٢)

الفقرة رقم (٢٦)

- أنسجم مع الناس عادة. (٠)
- أدخل في شجارات مع الآخرين في العديد من الأوقات.(١)
- أدخل في شجارات مع الآخرين دائماً.(٢)

ملحق (٦)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الأفاضل

الرقم	الإسم	التخصص	الرتبة الأكاديمية/ العملية	مكان العمل	تحكيم المقاييس	تحكيم البرنامج
١.	الأستاذة الدكتورة سهام أبو عيطة	**إرشاد نفسي**	**أستاذ**	الجامعة الهاشمية	√	
٢.	الأستاذ الدكتور سامي ملحم	**إرشاد نفسي**	**أستاذ مشارك**	جامعة عمان العربية	√	√
٣.	الأستاذ الدكتور أحمد عوّاد	**تربية خاصة**	**أستاذ مشارك**	جامعة عمان العربية	√	
٤.	الدكتورة سعاد غيث	**إرشاد نفسي**	**أستاذ مساعد**	الجامعة الهاشمية	√	√
٥.	الدكتورة رندة محاسنة	**علم نفس تربوي**	**أستاذ مساعد**	الجامعة الهاشمية	√	√
٦.	الدكتورة سهيلة بنات	**إرشاد نفسي**	**أستاذ مساعد**	جامعة عمان العربية	√	√
٧.	الدكتورة تغريد العلي	**إرشاد نفسي**	**مدرّس**	الجامعة الهاشمية	√	√
٨.	الدكتور ماجد العسّاف	**إرشاد نفسي**	**دكتوراه**	مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية	√	√
٩.	الدكتور سليمان العبادي	**إرشاد نفسي**			√	√
١٠.	السيدة حنان الطراونة	**قياس وتقويم**	**ماجستير/** مشرفة تربوية	مديرية التربية والتعليم- الزرقاء	√	√

ملحق (٧)

نموذج موافقة الأم على اشتراك ابنها/ابنتها في برنامج الإرشاد الجمعي

نموذج موافقة

أنا والدة الطالب/ة ....أوافق على اشتراك .... في الدراسة التي تتــضمن تطبيق مقاييس متنوعة وعلى المشاركة إذا أمكن في برنامج الإرشاد الجمعي، وذلك في الفتــرة الواقعة بين / /٢٠١٠ و– / /٢٠١٠.

اسم ولي الأمر :.......................... التوقيع:.....................

التاريخ:..................................

ملحق (٧/أ)

Informed Consent Model (1) / Participating in Research

نموذج الموافقة بعد الإطلاع / المشاركة في الدراسة

عزيزتي الأم:

يرجى الإطلاع على تفاصيل الدراسة أدناه والدور المطلوب منك لإنجاح واستفادة طفلك من المشاركة في هذه الدراسة، وتذكري دائماً أن أي تغيّر لا يحدث فجأة وبسرعة وإنما يحتاج لجهد ووقت ولتعاون مع أطراف العلاقة الإرشادية بشكل خاص.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة لإجراء وفحص أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين مفهوم الذات والتقليل من آثار **المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أحادية الوالد.**

إجراءات الدراسة

تتضمن الدراسة تطبيق أدوات قياس محددة لتقييم مستويات الأداء النفسي والاجتماعي للطفل في مجالات متعددة كما تتضمن مقابلات فردية وبرنامج إرشاد جمعي يتم تطبيقه في إحدى قاعات روضة ومدرسة الملكة علياء

يتم تطبيق مقاييس الدراسة ثلاث مرات قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور شهر على الانتهاء من البرنامج.

يتألف البرنامج من **(١٠)** جلسات تعقد داخل المدرسة، مدة كل منها (٣٠-٤٥) دقيقة (من الساعة العاشرة إلى الساعة العاشرة وخمس وأربعين دقيقة) صباحاً، (وقد تتجاوز ذلك أو تقل عن ذلك تبعاً للهدف الجلسة)، وذلك ابتداءً من يوم الأحد ٢٠١٠/١٠/٣، وحتى يوم **الأحد ٢٠١٠/١١/٢، بمعدل جلستان أسبوعياً يومي الأحد والثلاثاء حسب التواريخ والأيام التي ستعلن لك.**

مسؤوليات المشاركة(الطفل)

الالتزام بالمعايير والقواعد التي سيتم الاتفاق عليها بين الأعضاء في المجموعة الإرشادية.

حضور الطفل الجلسات الإرشادية بانتظام حسب الموعد والمكان التي تعقد فيه والمتفق عليه مع مراعاة المحافظة على سرية وخصوصية المعلومات التي ستطرح داخل الجلسات وخارجها، وعدم مناقشتها مع أي شخص باستثناء الباحثة والأم والمشاركين داخل الجلسة.

بذل الجهد لتوفير الاهتمام والتشجيع والاحترام المتبادل بيني وبين الأعضاء.

المشاركة بفاعلية وإيجابية في أنشطة البرنامج، والاستماع جيداً والانتباه لما يدور في الجلسات وللمعلومات الواردة من الباحثة أو الأعضاء، وتقديم التعزيز والثناء على الإسهامات المميزة الأعضاء في المجموعة.

تقديم وتلقي التغذية الراجعة والتعليقات البناءة حول ما يطرح وما يمارس خلال الجلسات الإرشادية.

تأدية الواجبات البيتية التي ستطلب في نهاية كل جلسة إرشادية والسعي من خلالها لتحقيق الأهداف التي من أجلها صمم البرنامج الإرشادي.

بذل الجهد الفائق لتحسين نفسي من خلال الالتزام بالمشاركة داخل الجلسات الإرشادية بصدق وبصراحة تامين.

الاستعداد بصدق وأمانة للانفتاح ولإطلاع الآخرين على المعلومات الشخصية التي يتبين أن لها علاقة بما يدور داخل الجلسات.

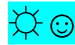
القيام بالتدرّب وتجريب الأدوار وممارسة المهارات والمهام المطروحة ضمن هذا البرنامج،داخل وخارج الجلسة الإرشادية.

تقديم الدعم النفسي اللازم للأعضاء في المجموعة الإرشادية.

إعلام الباحثة والمشاركة مباشرة عن أي جوانب سلبية أو إيجابية تطرأ على الطفل بسبب مهمات البرنامج.

نموذج موافقة الطفل والاتفاق معه على الاشتراك في برنامج الإرشاد الجمعي

أنا الطالب/ة ....أوافق على اشتراك .... في الدراسة التي تتضمن تطبيق مقاييس متنوعة وعلى المشاركة إذا أمكن في برنامج الإرشاد الجمعي، وذلك في الفترة الواقعة بين ٣ /١٠ /٢٠١٠ و– ٢ /١١/٢٠١٠.



الاسم :.........................	التوقيع:....................
التاريخ:................................	
المرشدة: رهان الطراونة	التوقيع.........................
التاريخ:................................	

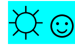
ملحق (٧/ب)

Informed Consent Model (2) / Information Usage

نموذج الموافقة بعد الإطلاع / استخدام المعلومات في الدراسة

أنا والدة ....أوافق على استخدام المعلومات الخاصة بابني/ابنتي التي ستتوصل لها الباحثة **المرشدة رهان الطراونة** سواء من خلال تطبيق مقاييس الدراسة أو جلسات برنامج الإرشاد الجمعي وإجراءاته لغايات تسهيل الدراسة التجريبية الخاصة برسالة الماجستير التي تعدها الباحثة بعنوان " أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين مفهوم الذات والتقليل من أثآر **المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أحادية الوالد**.

وتتعهد الباحثة بضمان سرية هذه المعلومات وأية معلومات أخرى تطلّع عليها وتفريغها من أسمائها الحقيقية أية معلومات تدل عليها.



الاسم :...........................	التوقيع:......................
التاريخ:...................................	
المرشدة: رهان الطراونة	التوقيع............................
التاريخ:...................................	

ملحق(٨/أ)

البرنامج

برنامج الإرشاد الجمعي – الإرشاد المتمركز على الحل

أولاً: تفاصيل جلسات برنامج الإرشاد الجمعيٍ(SFT)

الجلسة الأولى والثانية

عنوان الجلسة	اليوم	عدد الأطفال	المكان	الوقت
التعارف والبنـــاء ووصف المشكلة	الأحد ٢٠١٠/١٠/٣	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥
التعارف ووصف المشكلة	الثلاثاء٢٠١٠/١٠/٥	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥

الأهداف

١- تعريف الأطفال على المرشدة وتعريفهم على بعضهم البعض.
٢- تذكير الأطفال بأهدافهم الخاصة من الانضمام للبرنامج .
٣- التعرّف على قواعد المجموعة وأهدافها وكتابة ذلك في نموذج خاص بالأطفال.
٤- تأسيس علاقة ودية بين المرشدة والأعضاء بين بعضهم البعض.
٥- أن يتعرف كل طفل على أسماء الأطفال الآخرين في المجموعة.
٦- أن يتعلم كل طفل كيف يصف مشكلته وأن يكوّن صورة عامة عن الأنشطة اللاحقة.
٧- أن تتاح الفرصة لكل طفل للكشف عن ذاته والتي تخدم وتتماشى مع أهداف المجموعة ويستمع لكشف الآخرين عن ذواتهم.

الفنيات المستخدمة

١- التوجيه وإعطاء التعليمات والنقاش والحوار.
٢- التغذية الراجعة.
٣- سرد القصص
٤- استخدام فنية تقديرات الثناء **والإطراء على المسترشد(Client Compliments)**
٥- الواجب البيتي.

الأدوات

١. أقلام، ألوان وقصص أطفال.
٢. لوحة معدة مسبقاً لكتابة الإسم وتاريخ الميلاد والهواية.
٣. بطاقات كرتونيّة صغيرة ملوّنة مكتوب عليها أسماء الأعضاء.
٤. لوحة معدة بشكل إحدى رسومات الأطفال لكتابة اسم المجموعة وقواعدها .
٥. مجموعة من البطاقات تحتوي على أسئلة لكشف الذات.

الإجراءات وسير الجلسة

١- الترحيب بالأطفال /تعريفهم بالمرشدة.
٢- التعرّف على الأطفال بالدور وتوزيع بطاقات ملونة تحمل اسم كل طفل منهم وتعزيز المشاركة والمبادرة بالتحدث والإصغاء.

٣- ترحب المرشدة بالأعضاء وتشكرهم على الحضور بالزمان والمكان المحدد وتبين المرشدة لهم عن الفائدة الممكن أن تتحقق خلال هذا البرنامج، والهدف المشترك بينهم ، ثم تعرّف المرشدة بنفسها فتقوم بالنّمذجة قائلة " أنا اسمي ...، أعمل ...، هوايتي الرسم وقراءة الكتب، اللون الذي أفضله هو ....، ومن ثم تقوم المرشدة بجعل الأطفال يقدموا أنفسهم بنفس الطريقة.

وضع اسم للمجموعة وكتابة قواعد على لوحة معدة مسبقاً تحتوي على مجموعة من البالونات ويشارك الأطفال بوضع هذه القواعد، وتقوم الباحثة بأخذ دور أيضاً لوضع قاعدة معينة لم يتطرق لها الأطفال، مثل السرية والصدق والالتزام بالوقت وتحديد المكان، وتقديم المساعدة لبعضنا البعض، وعملت الباحثة على كسر الجمود من خلال استخدام لعبة (الكراسي) والطفل الذي لا يبق له كرسي عليه أن يقدم للمجموعة شيئا عن نفسه للكشف عن الذات ، بعد الاتفاق على هذه القواعد، تطرح الباحثة سؤال عبارة ناقصة لإكمالها من قبل الأطفال ومن لا يلتزم بالقواعد يجب أن ..

وتترك المجال أمام الأطفال لتقديم اقتراحات معقولة و بناءة لتشجيع الأطفال على الكشف عن ذواتهم وعلى الالتزام بقوانين المجموعة. وتقوم بتوزيع بطاقات عليها أسماء الأطفال وأعمارهم بهدف تعريف الطفل بأسماء زملائه. في نهاية الجلسة تقوم المرشدة بالتذكير بالزمان والمكان وضرورة الالتزام وتقدم لهم الواجب البيتي وهو ورقة معدة للرسم ليرسم الطالب موقف حدث معه بسبب المشكلة التي قام برسمها أو سرد قصته عنها.

تطرح المرشدة السؤال التالي للبدء بالتحدث عن المشكلة الخاصة بكل طفل بطرح "ما الذي أحضرك إلى هنا اليوم ؟ حيث يساهم هذا السؤال بشكل غير مباشر بإتاحة المجال للطلبة للتحدث عن مشكلاتهم التي يواجهونها ويعيشونها والتي تتصل بالمشكلة الرئيسية وذلك ليتم توصيل فكرة أن جميعهم لديهم مشكلة واحدة مشتركة وهي غياب الوالد والعمل على وصفها، ويتحدثوا عنها بلغتهم الخاصة. قد يواجه الأطفال بحكم المرحلة العمرية صعوبة في وصف وتحديد المشكلة، ونستخدم هنا أحد الأساليب التالية :

- قصص الأطفال: حيث تقوم المرشدة باستخدام إحدى القصص التي يصف فيها البطل مشكلة ما تواجهه في حياته أو مواقف تسبب له مشكلة ما، ثم تطلب منهم استخدام نفس الأسلوب من خلال هذا الأسلوب " لو كنت أنت بطل القصة ماذا تقول لنا ؟ وتتاح الفرصة للطلبة للتحدث بنفس الطريقة .
- تقدم المرشدة التغذية الراجعة للأطفال وتترك المجال أمامهم لمناقشة المواقف والعمل على دمج المواقف المشابهة، وتحديد المواقف المستهدفة في هذا البرنامج للتعامل معها وحلها.
- تشكر المرشدة الأطفال على الالتزام والتعاون، وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة والمكان والزمان، وتقدم لهم الواجب البيتي (١) وهو نموذج ورقي يحتوي على فراغات معدة للرسم ليرسم الطالب فيه نفسه قبل، أثناء، وبعد البرنامج للتحقق من استيعاب الطفل للهدف من المجموعة.

الواجب البيتي (١)

أنا قبل البرنامج	**أنا في البرنامج**	**أنا بعد ما خلص البرنامج**
ارسم....	أنا مع مجموعة	بعد ما انتهى البرنامج

الجلسة الثانية (الأنشطة)

١- الترحيب بالأطفال وشكرهم على الحضور والالتزام بالوقت.
٢- مناقشة الواجب ألبيتي السابق (رسم الطفل نفسه مع المجموعة وبعد انتهاء البرنامج لتحديد الأهداف)
٣- استخدام فنية تقديرات الثناء **والإطراء على المسترشد(Client Compliments)** على أداء الواجب ومناقشته.

٤- تبدأ الجلسة بالشرح لأعضاء المجموعة بأنهم جميعا لديهم الوالد غائب عن المنزل، ثم القيام بشرح أهداف المجموعة بالعبارة التالية " مساعدة كل طفل ليتعلم ماذا يحدث داخل الأسر أثناء الغياب وزيادة الوعي بكيفية تعامل كل طفل مع مشاعر الانفصال خلال فترة الغياب وليتعلم طرق جديدة مع المشاكل التي تحصل خلال فترة الغياب"من خلال قراءة قصة (والدي العزيز) لكشف اعمق عن الذات.

٥- لعبة الاسم : الالتفاف حول أفراد المجموعة وإعطاء كل طفل فرصة ليقول اسمه ،واطلب منهم أن يختاروا أسماء يحبوا أن ينادوا بها داخل المجموعة ،قد يكون هذا الاسم هو اسمه الأصلي أو اسم مستعار سواء كان لشخصية خيالية أو واقعية حتى تسمح الفرصة لكل طفل بالتفكير والاختيار ومن ثم إخبار بقية الأعضاء عن هذا الاسم .ثم يدعو المرشد الأعضاء بالاسم الذي اختاره .

٦- تشرح المرشدة للمجموعة بان اليوم سيكون أمامهم فرصة ليتعلموا شيئا جديدا عن بقية الأعضاء في المجموعة .ثم اشرح أنهم سيلعبون لعبة بأن يأخذ كل منهم الدور ليأخذ مجموعة من البطاقات التي على الطاولة ويقرأ الأسئلة التي عليها ويجيب ،كل بطاقة تحتوي على سؤال أو تعليمات يحث الطفل على التعبير والتحدث أمام زملائه ،بعض البطاقات تتيح الفرصة أمام الطفل بأن يسأل أحد الأعضاء الآخرين عن أي شيء ،إذا امتنع احد الأطفال عن إجابة إحدى البطاقات يتم قراءة البطاقة بصوت عال وتقوم المجموعة بطرح هذه الأسئلة وتتم الإجابة من باقي الأعضاء من خلال السؤال (من يريد الإجابة على هذا السؤال ؟) والهدف تعريف الأطفال بأنهم جميعا يعيشون بنفس الظروف داخل أسرهم وهذا دور المرشدة هنا ،ثم تعمل على مقارنة الإجابات المتماثلة مع بعضهم البعض والمزاوجة بين الإجابات المتشابهة . مثل اخبر المجموعة عن الأماكن المختلفة التي سكنت فيها، أخبر المجموعة عن أسماء وأعمار إخوانك وأخواتك، كيف تحتفل أسرتك بعودة والدك

٧- تشكر المرشدة الأطفال على الالتزام والتعاون، وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة والمكان والزمان، وتقدم لهم **الواجب البيتي (٢)** وهو نموذج ورقي يحتوي على فراغات معدة للرسم ليرسم الطالب موقف حدث معه بسبب المشكلة التي قام برسمها أو سرد قصته عنها.

الواجب البيتي (٢)

أنا في المشكلة

ارسم....

الجلسة الثالثة والرابعة

عنوان الجلسة	اليوم	**عدد الأطفال**	المكان	الوقت
أنا سأكون	الأحد ١٠-١٠-٢٠١٠	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥
متابعة أنا سأكون	الثلاثاء ١٢-١٠-٢٠١٠	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥

الأهداف

١. مساعدة الأطفال في تحديد الأهداف من خلال الكشف عن الذات.
٢. تعليم الأطفال خطوات تحقيق الأهداف.
٣. مساعدة الأطفال على وصف هذه الأهداف وجعلها قابلة للقياس.
٤.

الفنيات المستخدمة

١. قصص الأطفال.
٢. الرسم.
٣. إعطاء التعليمات والنقاش والحوار والتغذية الراجعة.
٤. استخدام فنية إعادة التشكيل (Reframing)
٥. الواجب البيتي.

الأدوات

أقلام، ألوان، أوراق كبيرة، قصص للأطفال.

الإجراءات وسير الجلسة

١. الترحيب بالأطفال وشكرهم على الالتزام بالوقت. التحدث مع الأطفال والتركيز على مناداتهم بأسمائهم من قبل المرشدة مما يزيد من تماسك الأعضاء وثقتهم بالمجموعة.
٢. مراجعة الواجب البيتي السابق ومناقشته الموقف الذي حددوه في الرسومات للوصول الى كشف أعمق للذات.

توضح المرشدة للطلبة هدف الجلسة وهو **تحديد الأهداف** التي تسعى المجموعة لتحقيقها من خلال هذا البرنامج، كما تقوم بوصف هذه الأهداف:

- يجب أن يحقق الهدف ما نحتاجه، تعطي المرشدة مثال على ذلك "من خلال اختيار إحدى قصص الأطفال التي يقوم البطل بالجد والعمل ليحقق ما يريده "مثل قصة(حكاية نحلة).
- يجب أن تكون الأهداف ملموسة، وقابلة للقياس " مثل إذا حقق (أحمد) هدفه فسوف نلاحظ غداً أنه ....

٣.استخدام فنية أسئلة البحث عن استثناءات(Exception Seeking) ليكون الهدف واضح وملموس للطفل.

- تكون القصص فعّالة جداً في هذا البند حيث هناك العديد من القصص التي يريد البطل أن يحقق هدفه ويعمل من أجل ذلك، وتكون النهاية موضحة للنتائج. ويطلب من الأطفال القيام بذلك بنفس الطريقة مع توجيه الأطفال ونذكرهم بموضوع المشكلة الذي حددناه سابقا و إجراء مُناقشة حول الإحباطاتِ وخيبات الأمل في حياةِ أعضاء المجموعةِ من خلال التحدث عن العامل المشترك بين أطفال المجموعة والذي جعلهم ينضموا لهذه المجموعة
- يمكن استخدام الرسم من قبل الأطفال إذا واجهتهم مشكلة ما في التعبير فيمكن أن يرسم أحد المواقف بشكل مبسط وتلاحظ المرشدة التفاصيل.

٤. استخدام فنية إعادة التشكيل (Reframing) لصياغة أهداف الأطفال بصورة إيجابية بدلا من صياغتها بصورة سلبية للتغلب على المشكلة موضوع النقاش.

- تعطي المرشدة **الواجب البيتي** (٣) وهي قراءة قصة قام فيها البطل بتحديد هدف وماذا فعل لتحقيق هذا الهدف.

الواجب البيتي (٣)

اسم القصة	الواجب المطلوب
حكاية نحلة	**قراءة القصة وتلخيصها بلغتك**

الواجب البيتي (٤)

اسم الشخصية	كيف يشعر	هل يمكنك رسم تعبير عن شعورك
سلمى الشجاعة		

الجلسة الخامسة والسادسة

عنوان الجلسة	اليوم	**عدد الأطفال**	المكان	الوقت
التعرف على المشاعر	الأحد ١٧-١٠-٢٠١٠	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥
التعرف على المشاعر (لديّ مشاعر)	الثلاثاء ١٩-١٠-٢٠١٠	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥

الأهداف

١. أن يتعرف الطفل على كيفية التمييز بين الانفعالات والمشاعر المختلفة المترتبة على كل مرحلة من مراحل الغياب أو الانفصال كل طفل سوف يوضح الخبرات الخاصة المرتبطة بهذه المشاعر والانفعالات المختلفة.
٢. تعريف الأطفال بالمشاعر المختلفة التي يعيشها الإنسان.
٣. تعريف الأطفال بالمواقف المختلفة التي تسبب هذه المشاعر.
٤. مساعدة الأطفال على تمييز المشاعر التي يعيشها في مواقف مختلفة من حياته.
٥. مساعدة الأطفال على ربط هذه المشاعر بالمواقف المختلفة.
٦. العمل على تحديد المشاعر الغير مريحة والتي يرغب في تغييرها.
٧. العمل على تحديد المواقف المرتبطة بالمشاعر غير المريحة وإيجاد الرغبة في التغلب عليها.

الفنيات المستخدمة

١. قصص الأطفال
٢. الرسم
٣. إعطاء التعليمات والنقاش والحوار والتغذية الراجعة.
٤. استخدام تقديرات الثناء والإطراء على المسترشد(Client Compliments).
٥. استخدام فنية (أسئلة العلاقات والمواجهة)
٦. استخدام فنية خريطة العقل(Mind mapping)
٧. الواجب البيتي.

الأدوات

١. أقلام، ألوان وقصص أطفال.
٢. بطاقات كرتونيّة صغيرة ملوّنة مكتوب عليها أسماء الأعضاء.
٣. لوحة معدة بشكل إحدى رسومات الأطفال لكتابة اسم المجموعة وقواعدها.
٤. لوحات لرسومات عليها مشاعر مختلفة.
٥. أقلام، ألوان، أوراق كبيرة، قصص للأطفال، كرتون بشكل دوائر وتحمل كل دائرة رسما يعبر عن مشاعر معينة، مجموعة من الأوراق الكبيرة، لاصق أو غرا لتعليق هذه الأوراق على الحائط.
٦. عرض بور بوينت للمشاعر.
٧. نموذج تقييم دوري (٨/ب).

الإجراءات وسير الجلسة

١. الترحيب بالأطفال وشكرهم على الحضور والالتزام بالوقت.
٢. مراجعة الواجب البيتي (ملخص قصة قام فيها البطل بتحديد هدف وسعى لتحقيقه).

٣. من خلال استخدام عرض البوربوينت السمعي البصري، تعرف الأطفال في المجموعة على موضوع الجلسة والهدف منها وهي استكشاف المشاعر والأفكار والسلوك، والتركيز على المشاعر والأفكار والسلوكات لكل طفل مر بتجربة ما قبل الغياب، أو أثناء فترة الغياب، وما بعد العودة، كما تمت مقارنة هذه المشاعر والأفكار والسلوكات مع المشاعر والسلوكات والأفكار قبل أن تبدأ عملية تغيب الأب. كما تم التركيز على كيف يمكن للأطفال أن يؤثروا على بعضهم البعض من خلال عرض الخبرات السلبية أو الإيجابية.

٤. تم تصنيف المشاعر التي تكونت لدى الأطفال عند معرفتهم بأن والدهم سيتغيب عن المنزل للعمل، ضمن قائمة على جانب اللوحة الكرتونية، ثم القيام برسم دائرة كبيرة مقسمة إلى جزأين على الورقة المعلقة على الحائط ومن ثم تمت مساعدتهم على توزيع المشاعر التي تشكلت لديهم على نصفي الدائرة (سلبية أو ايجابية)، ثم يتم توضيح أن المشاعر لا يتم الحكم عليها جيدة أو سيئة، لكن السلوك الذي نتبعه هو ما يقيم سيء أو جيد، كما يتم تحديد مجموعة من المشاعر لكل مرحلة.

٥. يتم **لعب الدور للمشاعر المختلفة** باختيار كلمات من القائمة ويقوم بإخبار المجموعة عن الوقت الذي يمر به بهذا الشعور وربطه مع مرحلة الغياب وماذا يمكن أن يحدث من سلوكات والعمل على إعادة تسمية المشاعر المتعلقة بالمراحل ومن ثم يطلب منهم تبادل الحديث والتشارك مع الآخرين عن ردة الفعل لفكرة تغيب الأب، (**مشاعر أو سلوك**[*المشكلات الانفعالية والسلوكية كما وردت في العنوان*) قام به (مثل عندما اخبرني والدي انه لن يكون موجودا خلال فترة العيد شعرت بالغضب الشديد فاعتقدت أنه لا يريد أن يكون معنا وصعدت إلى غرفتي وبدأت بالبكاء). ولإضفاء الحيوية على الجلسة تقوم الباحثة مع الأطفال بترديد أغنية مع الأطفال)، حيث تعمل على زيادة التماسك داخل المجموعة. ثم بتوزيع **الواجب البيتي (٥) ويتضمن**

الواجب البيتي (٥)

اسم الشخصية	**كيف تشعر**	**هل يمكنك رسمها**
سلمى الزعلانة		
سلمى تتشاجر مع أخوتها		
سلمى لا تريد التحدث مع أحد		

نشاطات **الجلسة السادسة**(لديّ مشاعر):

١. الترحيب بالأطفال وشكرهم على الحضور والالتزام بالوقت.
٢. مراجعة الواجب البيتي (رسم سلمى بالمواقف المختلفة ومناقشة ذلك)
٣. استخدام فنية خريطة العقل (Mind mapping) من خلال مناقشة الواجب البيتي للتعرف على الأشخاص والأشياء المهمة في حياة الطفل والعلاقات بينها من خلال هذه الفنية.
٤. تفعيل السؤال (أنا كيف أشعر ؟) ويتم من خلال قراءة قصة تصف المشاعر المختلفة في المواقف المختلفة مثل قصة (جودي في حديقة الألعاب)،والاستعانة بكتاب (Feelings) لتسهيل وصف المشاعر، وبعد الانتهاء من وصف المشاعر المختلفة في القصة يطلب من كل واحد منهم اختيار **ثلاثة مشاعر** يتعاملون معها الآن ويعرفونها، ثم يطلب منهم خلال خمسة دقائق اختيار واحد من هذه المشاعر التي يرغبون في تغييرها. وتتيح هذه الفنية وتزوّد المرشد بالفرصة للتعرف بشكل أعمق على الطريقة التي يشعر بها كل طفل من أفراد المجموعة، نتيجة مشكلته المتعلقة بغياب الوالد، أو خسارته لأعز صديق، أو تراجع تحصيله، وتعمل هذه الفنية على توجيه الهدف الإرشادي لدى المسترشد

وإثارة دافعيته للتعامل مع هذه المشاعر وحلها من خلال استخدام أسئلة المواجهة (Coping Questions).

١. يتم عرض البطاقة التي تمثل كل نوع من المشاعر وتحديد المواقف المسببة لهذه المشاعر، وهنا يستخدم تكنيك **أسئلة المواجهة (Coping Questions)**، والتي تهدف إلى التعرف على المشاعر التي مر بها خلال مراحل الغياب ومساعدته لإدراكها.

٢. يتم توزيع مجموعة من الأوراق والألوان على الأطفال لرسم المواقف التي يرغبون في تغيرها، مما يساهم في أن يكونوا أكثر استبصارا بالمواقف والمشاكل التي أحضرتهم إلى هنا، و يتم من خلال الرسم توجيه وتشجيع الأطفال على رسم الموقف الأكثر رعبا بالنسبة لهم، تحديد العلاقات من خلال طرح أسئلة حول الرسومات التي قاموا برسمها. يتم توزيع **الواجب البيتي (٦)** والذي يطلب رسم موقف غير سار ، ويطلب منهم ربط المواقف التي تحدث معهم به ورسم السلوك الذي قام به وربطه بنوع المشاعر بوضع رسم المرتبط بهذا الموقف.

نموذج الواجب البيتي (٦)

الموقف	السلوك الذي قمت به	بماذا تشعر

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة	اليوم	عدد الأطفال	المكان	الوقت
التعامل مع الانفصال	الأحد ٢٠١٠/١٠/٢٤	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠–١٠،٤٥

الأهداف

١. إتاحة الفرصة لكل عضو ليشارك لآخرين في المجموعة اهتماماته وقلقة حول الانفصال .
٢. أن يتعلم كل عضو مهارات جديدة لحل المشكلات التي تواجهه خلال مراحل الانفصال.

الفنيات المستخدمة

١. النقاش والحوار.
٢. التغذية الراجعة، لعب الأدوار، حل المشكلات،النجاح قدما(Forward Success).
٣. استخدام تقديرات الثناء والإطراء على المسترشد(Client Compliments).
٤. أسئلة القياس(Scaling questions) .

الأدوات

١. ورق ،أقلام رصاص
٢. مساحة كافية للقيام بلعب الأدوار .

الإجراءات وسير الجلسة

١. الترحيب بالأطفال وشكرهم على الحضور والالتزام بالوقت.

٢. مناقشة الواجب البيتي (شرح المواقف والسلوكات التي قام بها الطفل والمشاعر التي ارتبطت به).
٣. استخدام تقديرات الثناء والإطراء على المسترشد(Client Compliments).
٤. مناقشة بعض المواقف التي من الممكن أن تحدث نتيجة للانفصال عن أحد الوالدين مثلا القلق خلال الانفصال من أن يكون الأب غائبا بينما هناك حاجة ملحة لمساعدته، مثل أن يكون هناك نشاط في المدرسة يتطلب وجود الأب، مواقف أخرى يمكن أن تركز على ما بعد لم الشمل للأسرة عندما يتعرض نظام وقانون الأسرة للتغيير، مثلا خلال غياب الأب قد تسمح الأم للعائلة بتناول الوجبات الخفيفة في غرفة المعيشة أثناء مشاهدة التلفاز . بعد عودة الأب تتغير القوانين ولا يسمح بتناول الطعام إلا على المائدة المخصصة لذلك . ماذا يحدث ؟
٥. ثم يتم إعطاء كل طفل ورقة بيضاء ويطلب منه أن يرسم خبرة حقيقية وخبرة محتملة وان يوضح على الورقة خلال أي مرحلة من مراحل الانفصال يمكن أن يحدث هذا الموقف .
٦. تجمع الأوراق ونناقش كل الرسومات مع إخفاء هوية من رسمها، ويتم تشجيع الأطفال من خلال العصف الذهني لاقتراح حلول لهذه المواقف، يتم اختيار المواقف المعممة لتطبيق لعب الدور.
٧. استخدام فنية النجاح قدما لتعزيز التقدم الذي يحرزه الطفل وإن كان فكرة.
٨. يتم إخبار الأطفال أن عدد الجلسات المتبقية (٣) ثلاثة جلسات وباستخدام أسئلة القياس يتم تحديد أين وصلنا من تحقيق الهدف ومناقشة ذلك.

ويقدم للأطفال الواجب البيتي (٧) ويتضمن تصوير الطفل للأعمال التي قام بها ليتغلب بها على الانفصال عن الأب.

الواجب البيتي (٧)

الموقف	ماذا فعلت	ارسم ذلك

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة	اليوم	عدد الأطفال	المكان	الوقت
(كان زمان)	الثلاثاء ٢٠١٠/١٠/٢٦	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥

الأهداف

١. البحث عن استثناءات في حياة المسترشد لتقديم نموذج عملي للطالب للوصول إليه .
٢. توضيح الهدف النهائي الذي يهدف الطالب الوصول إليه.
٣. مساعدة المسترشد للتقدم نحو الهدف.

الفنيات المستخدمة

١. قصص الأطفال
٢. الرسم
٣. إعطاء التعليمات والنقاش والحوار.
٤. التغذية الراجعة.

٥. استخدام فنية (البحث عن الاستثناءات،اليوم المثالي من خلال السؤال المعجزة)
٦. الواجب البيتي.

الأدوات

أقلام، ألوان، أوراق كبيرة.

الإجراءات وسير الجلسة

١. تبدأ الجلسة بالترحيب بالأطفال والتحدث معهم حول ما حدث معهم خلال اليومين السابقين.
٢. مناقشة الواجب البيتي وما يحتويه من أفكار وتفاصيل .
٣.تتم مناقشة الأوقات التي لا تحدث فيها هذه المشكلة أو يكون تأثيرها أقل من ما هي عليه، (اليوم المثالي) من خلال **طرح السؤال المعجزة (Miracle Question)**، و يساهم هذا التكنيك في تقوية الرغبة في التغيير من خلال الذهاب إلى المستقبل عندما تنتهي المشكلة من حياة كل واحد منهم، ما هو الشيء الذي ستبدو عليه حياتهم وما الشيء الذي سيتغير إذا ما حلت المشكلة أو تحقق الهدف الذي حدده كل منهم، ويتم تحقيق هدف هذه الجلسة من خلال طرح السؤال التالي " لو حصلت معجزة خلال نومك الليلة، واستيقظت غداً صباحاً فوجدت أن المشكلة التي أحضرتك إلى هنا قد انتهت، ما الذي سنلاحظه عليك ليدلنا أن المشكلة انتهت فعلا ؟ ويتم اختيار الكلمات التي تناسب المرحلة العمرية للطلبة بحيث يتم إيصال المعنى مثل إعادة صياغة التكنيك كما يلي "تخيل أن غدا هو اليوم المثالي بالنسبة لك، وأن المشكلة التي أحضرتك إلى هنا انتهت، كيف سيبدو هذا اليوم ؟
٤.تقرأ قصة (عيد ميلاد سامي) حيث يصف فيها البطل تفاصيل هذا اليوم وتقوم المرشدة بسرد هذه القصة مع التركيز على التفاصيل الدقيقة فيها، لتسهيل إيصال فكرة السؤال المعجزة للأطفال، ثم يطلب من كل واحد منهم أن يصف هذا اليوم بالتفصيل الدقيق مستفسرين عن الأشياء والأشخاص المهمين في حياتهم الذين استطعنا تحديدها سابقاً من خلال خريطة العقل (Mind mapping).

ممكن استخدام الرسم في هذه المرحلة لتسهيل عملية التعبير للطلبة حيث توزع الأوراق والألوان، ويطلب منهم رسم هذا اليوم، وتتم مناقشة تفاصيل الرسم.

٥. يتم العمل على تقسيم الأوقات والمواقف بتفاصيلها ومناقشة هذه التفاصيل، يتم إعطاء الفرصة لكافة الأعضاء للتحدث حول تفاصيل هذه المواقف، كما يتم التذكير بأن هناك جلستين فقط بقيت على انتهاء البرنامج.
٦. **الواجب البيتي**(٨) هو رسم موقف يصوّر بعض من هذه الأوقات الاستثنائية التي كانت في السابق والتي يهدف الطفل الآن الوصول إليها.

الواجب البيتي (٨)

الموقف	ماذا فعلت	ارسم ذلك

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة	اليوم	عدد الأطفال	المكان	الوقت
تقييم التقدم والنجـــاح القادم	الأحد ٢٠١٠/١٠/٣١	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥

الأهداف

١.زيادة دافعية الأطفال للتغيير .

٢.مساعدة الأطفال على التعرف على كل ما يمكن أن يساهم في إحداث هذا التغيير.

٣. مساعدة الأطفال على تخيل الحياة بعد انتهاء المشكلة ليكون الهدف النهائي الذي يرغبون في الوصول إليه.

٤.مراجعة الأهداف والعمل على تقييمها .

٥.مساعدة الهداف على تحديد الأسباب وراء الأهداف العالقة وكيف يمكن معالجتها.

الفنيات المستخدمة

١. قصص الأطفال

٢. الرسم

٣. إعطاء التعليمات والنقاش والحوار.

٤. التغذية الراجعة.

٥. استخدام فنية(أسئلة القياس)

٦. الواجب البيتي.

الأدوات

أقلام، ألوان، أوراق كبيرة، قصص للأطفال.

الإجراءات وسير الجلسة

١. بعد الترحيب بالأطفال وشكرهم على الحضور والالتزام بالوقت تتم مناقشة الواجب البيتي السابق.

٢. تقوم المرشدة باستخدام الفنية الخاصة بالجلسة (أسئلة القياس) والذي يحتوي رسماً لمقياس برسومات الأطفـــال لتحديد موقع كل طفل من اليوم المثالي .تم من خلالها مراجعة الأهداف الخاصة بكل طفل ومناقــشتها وتقــديم التغذية الراجعة لتحقيق الأهداف مستقبلا وإعادة تقييم هذه الهداف والعمل على إيجاد حلول بديلة وعرض مواقف تم تعميم الحلول السابقة التي كانت فعالة لاستخدامها مع المواقف العالقة مستقبلا.

تم استخدام الرسم في هذه المرحلة لتسهيل عملية التعبير للطلبة حيث وزعت الأوراق والألوان، وطلـــب مـــنهم رسم هذا اليوم، وتمت مناقشة تفاصيل الرسم.

. تم إنهاء الجلسة بالتذكير بالزمان والمكان للجلسة التالية والأخيرة.

الواجب البيتي (٩)

الموقف	**كيف تقدر ماذا فعلت**	**ارسم ذلك من خلال تحديد دائرة على الرقم من (١-١٠)**

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة	اليوم	عدد الأطفال	المكان	الوقت
تقييم التقدم/الإنهاء	الثلاثاء ٢٠١٠/١١/٢	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١٠،٤٥

الأهداف

١. مساعدة الطالب على تحديد موقعه الحالي من المشكلة من خلال مناقشة التوقعات.
٢. تسهيل إمكانية تحديد التقدم والخطوات العملية اللازمة للوصل إليه.
٣. مساعدة الطالب على معرفة التقدم الذي أحرزه بشكل عملي ملموس.
٤. إتاحة الفرصة لكل طفل لتلقي التغذية الراجعة من بقية الأعضاء حول كيفية التعايش مع المجموعة.
٥. إتاحة الفرصة لكل طفل لمعرفة بكيفية مساعدته لبقية الأعضاء .
٦. إتاحة الفرصة لكل طفل لتفعيل النتائج التي حققتها المجموعة للتعامل مع الانفصال.

الفنيات المستخدمة

١. الرسم.
٢. إعطاء التعليمات والنقاش والحوار.
٣. التغذية الراجعة.
٤. استخدام (أسئلة القياس).
٥. الواجب البيتي.

الأدوات

نموذج تقييم نهائي (٨/ج)
أقلام ،ألوان ، أوراق كبيرة
نموذج مدرج من ١-١٠.

الإجراءات وسير الجلسة

١. الترحيب بالأطفال وتفقد أحوالهم والاطمئنان عليهم.
٢. مناقشة الواجب البيتي وتقديم التغذية الراجعة. ولتعزيز نقاط القوة لدى الأطفال وتشجيع التنفيس الانفعالي وللتغلب على القلق الناتج عن الإنهاء.
٣. التوضيح للأعضاء بأننا سننهي اليوم وكل منا حصل على مجموعة من المهارات تعلمها من خبرته في المجموعة مثل (تعلّم كيفية حل مشاكلهم الاجتماعية المتعلقة بغياب الأب كما تعلموا أن هناك أشياء لا يمكن تغييرها) لكن يمكن دائما اختيار ما يمكن التفكير به حول المواقف، وقادرين على اختيار السلوك.
٤. يتم شرح نموذج التقييم الذي يهدف لتقييم كل طالب لنفسه حيث يساهم هذا التكنيك في إدراك حجم التغيير بشكل سهل، ويتم طرح السؤال التالي " على **المقياس من (١-١٠)** حيث تمثل كل نقطة من العشرة نقاط، خطوة نحو الهدف النهائي الذي نسعى لتحقيقه ويعني الرقم (١٠) أن المشكلة قد تم حلها وانتهت والرقم (١) لا يوجد أي تقدم نحو الحل، أين يمكن أن تضع نفسك على هذا المقياس و يتم التوضيح أن أي تقدم مهما كان بسيطا يعني خطوة نحو الأمام أي نحو الهدف.

٥. يشرح لهم **فكرة كرة الثلج** التي تكبر كلما تدحرجت مسافة صغيرة، كما يمكن صياغة أسئلة القياس بصورة أبسط أين أنت الآن على مقياس من ١- ١٠ من اليوم المثالي الخاص بك الذي تحدثنا عنه سابقاً، حيث يعتبر الرقم ١ أسوأ يوم في حياتك فأين أنت اليوم من هذا اليوم.
٦. يمكن استخدام الرسم حيث يجدها بعض الأطفال أنه من السهل رسم مكانهم على هذا المقياس حيث نخبرهم بالسؤال ونطلب منهم رسم أنفسهم من ذلك اليوم.
٧. يتم العمل على مناقشة التوقعات التي كان يهدف الأطفال لتحقيقها عند بداية البرنامج، ومقارنتها بالنتائج التي تم التوصل إليها، وتقييم مقدار التقدم نحو تحقيق الأهداف والتغلب على المشكلة ومدى مساهمة هذه الأهداف في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ومساهمتها في تقليل آثار المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال.
٨. تقوم المرشدة بتقسيم الأطفال إلى مجموعات حيث تتكون كل مجموعة من طالبين يمكن اللجوء إليه إذا ما احتاج لأي مساعدة أو صديق ليتحدث إليه للتقليل من القلق الناتج عن الإنهاء، وتم استخدام باقي الوقت للإحتفال بما حققناه من خلال البرنامج بحفلة بيتزا . كما تم تحديد موعد جلسة تتبعية بعد شهر، شكرت المرشدة الأطفال على التزامهم ومشاركتهم بالبرنامج.

الجلسة الختامية (٢) القياس البعدي

عنوان الجلسة	اليوم	عدد الأطفال	المكان	الوقت
التقييم النهائي وتطبيق القياس البعدي	**الأربعاء** ٢٠١٠/١١/٣	١٤	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١،٣٠

الجلسة الختامية (٣) القياس التتبعي

عنوان الجلسة	اليوم	عدد الأطفال	المكان	الوقت
تطبيق القياس التتبعي	٢٠١٠/١٢/٢	٧	روضة ومدرسة الملكة علياء	١٠-١،٣٠

ملحق (٨/ب)

نماذج تقييم الأطفال للبرنامج الإرشادي الدورية

الرقم	العبارة	نعم	لا
١	كانت الجلسة مفيدة لي شخصياً	☼	☻
٢	توزع المرشدة اهتمامها على الجميع بصورة متساوية تقريباً	☼	☻
٣	أصبح لي أصدقاء أكثر منذ الانضمام للمجموعة	☼	☻
٤	انزعجت قليلاً من صراحة بعض الأعضاء	☼	☻
٥	أحب أن أكون في المجموعة	☼	☻
٦	أشعر في هذه الجلسة بمشاعر مريحة نوعاً ما	☼	☻
٧	لا أحب أن يعرف عني الآخرين كثير من الأشياء	☼	☻
٨	أشعر أنني لا انتمي إلى هذه المجموعة	☼	☻
٩	أحس أن المرشدة تحبني حتى لو أنني قمت بأعمال غير جيدة	☼	☻
١٠	أشعر بالمتعة أثناء القيام بنشاطات المجموعة	☼	☻

* تمت مخاطبة الأطفال باللهجة العامية

ملحق (٨/ج)

نماذج تقييم الأطفال للبرنامج الإرشادي النهائية

الرقم	العبارة	نعم	لا
١	أعتقد أنني استفدت من الانضمام للمجموعة	☼	☻
٢	أصبحت أنظر إلى نفسي بطريقة أفضل	☼	☻
٣	تعلمت الكثير من الأشياء التي سأستمر في استخدامها مستقبلاً	☼	☻
٤	تعلمت من المجموعة أن أعبر عن اهتماماتي وأشاركها الآخرين	☼	☻
٥	كانت أسلوب المرشدة في هذه الجلسات واضحاً وبسيطاً	☼	☻
٦	أصبحت معلماتي يحببنني أكثر	☼	☻
٧	أصبحت أكثر سعادة من السابق	☼	☻
٨	تحسنت علاقتي مع أخوتي وأخواتي	☼	☻
٩	أصبحت أدائي الدراسي أفضل من السابق	☼	☻
١٠	كانت المواضيع مفيدة لي	☼	☻

* تمت مخاطبة الأطفال باللهجة العامية

ملحق (٩)

THE HASHEMITE UNIVERSITY
The Presidency



الجامعـة الهاشمـيـة
رئاسـة الجامعـة

الرقم ر/ أ / ٤٠/٢٠ ١٩٥١٠٠١٠ التاريخ الموافق ١٨/١٠/٢٠١٠م

العميد الركن مدير مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية المحترم

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين في روضة ومدرسة الملكة علياء لتسهيل مهمة طالبة الماجستير " **رهان ظاهر الطراونة**" تخصص إرشاد تربوي /كلية العلوم التربوية/الجامعة الهاشمية وذلك بتوزيع الاستبانه المتعلقة بالبرنامج الإرشادي الخاص برسالتها والموسومة بـــ :

" **أثر برنامج إرشاد جمعي على تحسين مفهوم الذات والتقليل من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أطفال الأسر أحادية الوالد** "

شاكرين لكم حسن تعاونكم مع الجامعة الهاشمية وطلبتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

رئيـس الجامعـة

الأستاذ الدكتور سليمان عربيات

نسخة/أ.د عميد كلية العلوم التربوية.
اسيا ١٠/٨/٢٠١٠م

الزرقاء - هاتف - (٣٣٣٣ ٣٩٠ ٥ ٩٦٢) - ناسوخ - (٦٦١٣ ٣٨٢ ٥ ٩٦٢) - ص.ب ١٥٠٤٥٩ الرمز البريدي (١٣١١٥) الزرقاء / الأردن
E-mail :huniv@hu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم



القيادة العامة للقوات المسلحة الأردنية

مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية

الرقم: م ث ١٢/١/

التاريخ: شعبان ١٤٣١

آب ٢٠١٠

مديرة روضة ومدرسة الملكة علياء

الموضوع : التعاون مع الجامعات

١. وافق عطوفة مدير التربية والتعليم والثقافة العسكرية على قيام الوكيل رقم ٣٥٧٨٦٨ (رهان ظاهر الطراونة) من مرتبكم بتطبيق بعض المقاييس التربوية في مدرستكم لاغراض اتمام درجة الماجستير شريطة موافاتنا بنسخة من الدراسة للاطلاع عليها قبل تقديمها للجامعة .

٢. لاجراءاتكم واعلامنا .

عـ/العميد الركن

مدير التربية والتعليم والثقافة العسكرية

العقيد احمد بن احمد الرواشدة

نسخة الى :

الجامعة الهاشمية/ للعلم .

ركن/١ تخطيط

مكتب عطوفة المدير

Abstract

The Impact of Group Counseling Program on Improving Self-Concept and Decreasing Emotional and Behavioral Problems Among A Sample of Children of Single-Parent Families

Prepared by

Rihan Thaher Mohammad Al-Tarawneh

Supervisor

Dr. Jehad M. Alaedein
Associate Professor

The purpose of this study is to examine the impact of group counseling program based on the solution focused therapy [SFT] on self-concept (academic, non-academic, general self and total score), emotional and behavioral problems (social withdrawal, depression and aggressive behavior), among a sample of children living with mother-only due to father temporal absence The study sample consisted of (14) children, . Those children whoes ages ranged from (6-8)years received low scores on the study's tools (self-concept with four dimensions [academic and non-aca demic, general and total score]), and reported high scores on social withdra wal, depression and aggressive behavior. The study used the comparison group pre-test/ post-test design to examine study hypotheses.

Results of pre-test to post-test differences for the experimental and control groups on the study scales using Analysis of Covariance (ANCOVA) revealed that the treatment group compared to control group, was significan tly (õ = 0.05) more likely to have higher levels of self-concept (academic, non-academic, general self and total score), and lower levels of social with

drawal, depression and aggressive behavior. Moreover, results of paired sample t-test, of pre-test to post-test differences for the experimental group on the study scales, indicated that while the treatment group was more likely to improve significantly (õ = 0.05), on all the study scales, and accordingly have higher levels of self concept (academic, non-academic, general self and total score), and lower levels of social withdrawal, depression, the results of pre-post differences on aggressive behavior scale were not significant at level ($\alpha = 0.05$).Lastly, results of paired sample t-tes t, of post-test to follow-up differences for the experimental group on the st udy scales, indicated that while the treatment group in post-tests improved significantly ($\alpha = 0.05$), on the general self scale, in the follow-up tests the group maintains the therapeuticgains they attained previously but the impr ovement was not significant on the rest of study scales. Specifically, there were no significant differences between post to follow-up tests grades on self concept (academic, non- academic and total score), social withdrawal, depression, and aggressive behaviors scales, that all became higher or lower, but the differences were not significant.In summary, although the findings did partly support the use of the present solution focused therapy [SFT] group counseling intervention with the targeted population sample, it did provide encouragement to continue to design and investigate programs that could possibly benefit children of single-parent families who suffered from emotional and behavioral problems.

Future studies may replicate this study with other samples of single-parent families, and build outreach and preventive counseling programs for this category of children, with the pursuit of designing and constructing group counseling programs aimed at reducing the effects of living in families with one parent is absent.

Key words: *group counseling program; solution focused therapy [SFT]; self concept (academic, non-academic, general self and total score); emoti onal and behavioral problems; single-parent families*.